

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Комітет педагогічних наук Польської академії наук
Наукове товариство “Польща–Україна”
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи

ОСВІТА ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

EDUKACJA DLA WSPÓŁCZESNOŚCI

Том 1

Київ
Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова
2015

УДК 37.014(066)
ББК 74.04я43
О-72

Редакційна колегія:

- Василь КРЕМЕНЬ** – доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, президент НАПН України, президент Товариства “Знання” України (*голова*);
- Віктор АНДРУЩЕНКО** – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, дійсний член НАПН України, ректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи (*заступник голови*);
- Нелля НИЧКАЛО** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України (*заступник голови*);
- Франтішек ШЛЬОСЕК** – доктор наук (хаб.), професор, іноземний член НАПН України, директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, голова наукового товариства “Польща–Україна” (*заступник голови*);
- Лариса ЛУК’ЯНОВА** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;
- Леся МАКАРЕНКО** – доктор педагогічних наук, професор, начальник редакційного відділу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;
- Олег ПАДАЛКА** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, перший проректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;
- Наталія ПАЗЮРА** – доктор педагогічних наук, завідувач відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;
- Людмила САВЕНКОВА** – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;
- Володимир ТИМЕНКО** – доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

О-72 **Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności** : зб. наук. пр. : у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство “Польща–Україна”, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи і *редкол.* : В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало Ф. Шльосек (заст. голови) ; Л. Лук’янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – 662 с.

ISBN 978-966-931-020-0 (загальний номер)
ISBN 978-966-931-021-7 (том 1)

У збірнику наукових праць, присвяченому VI українсько-польському форуму “Освіта для сучасності”, висвітлено актуальні проблеми, зокрема: філософські засади сучасної педагогіки; гуманістичної педагогіки в умовах євроінтеграційних процесів; освіти в сучасних умовах ринкової економіки і розвиток професійної кар’єри. Значну увагу приділено сучасним проблемам педевтології, загальної середньої і вищої школи, вихованню і навчанню учнів і студентів з особливими потребами. Проаналізовано інформаційно-комунікаційні технології в освіті, а також результати окремих досліджень з порівняльної педагогіки в умовах глобалізаційних процесів.

Для педагогічних працівників загальноосвітніх, професійних і вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної освіти, науковців, аспірантів і докторантів.

УДК 37.014(066)
ББК 74.04я43

ISBN 978-966-931-020-0 (загальний номер)
ISBN 978-966-931-021-7 (том 1)

© Редакційна колегія, 2015
© Автори статей, 2015
© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015



Від сучасності – до майбутнього

Динамічне інформаційно-технологічне XXI століття ставить нові вимоги до людини як самодостатньої особистості і до професіонала, здатного до інноваційного типу мислення, інноваційного типу життя і конкурентоспроможної професійної діяльності в інноваційному суспільстві. Розвиток інноваційного суспільства стимулює освіта, яка значною мірою зберігає національну самобутність кожної країни і вибирає інновації, характерні для сучасної Європи та світу.

В Україні поглиблюється розуміння необхідності міжнародної співпраці в освітній та науковій сферах. Особливо важливим є зміцнення культурних, освітніх і наукових зв'язків з Польщею, де активно досліджують проблеми якісної освіти впродовж життя, специфіку розвитку і саморозвитку особистості, виховують людину інноваційного типу й водночас патріота своєї держави.

Плідною є співпраця Національної академії педагогічних наук України з Комітетом педагогічних наук Академії наук, науково-дослідними інститутами та вищими навчальними закладами Республіки Польщі. Упродовж 1998–2015 років проведено понад 30 циклічних міжнародних конференцій; видано 15 польсько-українських, українсько-польських щорічників “Професійна освіта: педагогіка і психологія” і численні збірники наукових праць. Наукові праці українських учених перекладено польською, а наукові праці польських дослідників – українською мовою.

Ряд польських учених є іноземними членами Національної академії педагогічних наук України, а також почесними докторами НАПН України. За багаторічний вагомий внесок у розвиток польсько-української співпраці польських колег нагороджено грамотами Академії і медалями “К. Д. Ушинський”. Українські вчені теж пошановані високими почесними званнями та державними нагородами Польщі.

Знаковою подією для освітянської спільноти України і Польщі стало проведення кожні два роки по чергово польсько-українських та українсько-польських наукових форумів. Перший науковий форум відбувся у жовтні 2005 року в місті Устронь, наступні – в Києві (“Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість,



технології”, травень 2007 р.), у Черкасах (“Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття”, травень 2011 р.), у Кракові (“Інтердисциплінарність педагогіки та її субдисциплін”, вересень 2013 р.). Високий рівень проведення наукових заходів забезпечує Наукове товариство “Польща – Україна”. З польського боку товариство очолює професор, іноземний член НАПН України, доктор хабілітований Франтішек Шльосек.

Кожний науковий форум доленосний у розвитку польсько-української освітньої і наукової співпраці. Зокрема, у збірнику наукових праць “*Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*”, який було видано до V Наукового форуму, знайшли відображення концептуальні ідеї наукових досліджень 88 учасників з Польщі й України щодо можливості розвитку інтердисциплінарного статусу педагогічних субдисциплін, гуманістичних аспектів професійної підготовки вчителя в умовах міждисциплінарного простору.

Мета VI Форуму українських і польських науковців “Освіта для сучасності”, що відповідно до домовленостей між Національною академією педагогічних наук України та Комітетом педагогічних наук Польської академії наук відбувається на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, – висвітлити найбільш актуальні проблеми розвитку освіти і педагогічної науки, визначити причини, що їх зумовлюють, запропонувати ефективні шляхи і способи усунення або пом’якшення гостроти проблем.

Широка науково-освітянська громадськість має можливість ознайомитися з виданням, що підготовлене до міжнародного форуму. Доповіді педагогів-новаторів, добropорядних громадян Польщі й України, дають можливість відчутти інтелектуальне сильне і духовне багатство націй, що відзначаються глибиною і принциповістю власних позицій щодо актуальних проблем педагогічної освіти і розвитку професійної кар’єри в умовах ринкової економіки, специфіки гуманістичної педагогіки в умовах євроінтеграційних процесів. Фундаментальні статті індивідуалізують наукові зацікавлення і пропонують новаторський погляд на розвиток державної освітньої політики, дидактичних аспектів у загальній середній і вищій школах.

Особливу увагу вчені приділили аналізу психолого-педагогічних проблем виховання та навчання учнів і студентів з особливими потребами, сучасних проблем педевтології. На високому методологічному, теоретичному рівні розкрито становлення порівняльної педагогіки у полікультурному середовищі сучасної освіти, тенденції розвитку педагогічної науки й освіти в



історії Польщі й України, діяльність відомих учених і педагогів крізь призму та ціннісні пріоритети сучасної педагогіки.

Оригінальністю наукових ідей позначені статті, присвячені актуальним проблемам впровадження інформаційно-комп'ютерних інновацій в освіту. Оволодіння педагогом основами нових інформаційних технологій, засобами мультимедіа і методикою їх використання дає можливість більш якісно аналізувати інноваційний досвід, працювати з постійно оновлюваною електронною інформацією світового рівня, сприяє мотивації до конструювання нових моделей уроку, виховного заходу, навчально-методичного забезпечення, а вмотивоване створення Веб-технологій, соціальних геосервісів, електронних навчально-методичних комплексів значною мірою стимулює інтелектуально-креативний потенціал, мобільність, конкурентоспроможність на національному ринку праці.

В інноваційній освіті надзвичайно зростає роль Педагога, його саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації як майстра педагогічної дії і Людини культури, духовно багатой, гуманної, творчої особистості, яка віддана своїй справі, захоплена нею, розуміє її цінності і володіє розвинутим прагненням до творення Добра, Краси й Істини.

Наукові студії слугують своєрідним моніторингом якості педагогічної освіти в Україні і Польщі, сприяють розвитку конструктивного діалогу між науковими спільнотами, зміцненню авторитету педагогічної і психологічної наук. Адже їхня мета на сьогодні і на майбутнє – формування творчих особистостей, готових працювати в умовах інформаційного суспільства.

Наукові студії українських і польських учених сприяють розвитку конструктивного діалогу між науковими спільнотами, зміцненню авторитету педагогічної і психологічної науки в світі.

Василь КРЕМЕНЬ, Віктор Андрущенко

РОЗДІЛ І

Філософські засади сучасної педагогіки

Василь КРЕМЕНЬ

ОСВІТА, ОСОБИСТІТЬ І СОЦІАЛЬНИЙ ПОСТУП

Визначені основні проблеми Української системи освіти, що стримують розвиток суспільства та особистості в ньому. Проаналізовані причини, чому компетентістний підхід в освіті не використовувався у навчальних програмах та підручниках. Запропоновані принципові моменти для зміни української освіти для задоволення потреб сучасного світу, для виховання глобалістської людини, людини, яка навчається все своє життя.

***Ключові слова:** освіта, особистість, суспільний розвиток, інноваційність, компетентістний підхід.*

Українці є однією із найбільш освічених націй у світі. В усякому разі за формальними показниками – за відсотком дітей, що навчаються в школі, за відсотком тих, хто отримує середню освіту, відсотком юнаків і дівчат, що здобувають вищу освіту. До того ж, українці начебто славляться своєю працездатністю. Але чому ж українці в цілому живуть значно гірше, ніж інші народи, у яких, до речі, немає такого чорнозему, корисних копалин, гірші кліматичні умови? Чому економічний розвиток країни відстає від інших країн? (Не беремо до уваги агресію Росії і дії внутрішніх сепаратистів, що, безумовно, вкрай негативно позначаються на житті країни.)

Причин такого становища багато. Частина з них лежить в історичній і соціальній площині, у світоглядних постулатах [2]. Ми ж зосередимось на одному – нашій освіті: наскільки вона сприяє успішності кожного громадянина і країни в цілому. Тоді зрозумілим стане те, що і як треба змінювати в освітній сфері.

Перша методологічна проблема нашої освіти полягає в тому, що процес навчання досі зосереджений переважно на тому, щоб учень **формально оволодів певною сумою знань**. Діє своєрідна адміністративно-командна система в освіті, в основі якої оцінка кількісних характеристик формально засвоєних результатів



навчального процесу. І чим більше дитина навантажена якимись знаннями і більше їх зможе, часто механічно, відтворити при контролі, тим успішнішим вважається процес навчання.

Недостатнім є взаємозв'язок між засвоєними знаннями і творчим розвитком особистості. Із поля зору вчителя часто **випадає саме розвиток і саморозвиток дитини**, її особистісне самодостатнє становлення. У результаті після закінчення відповідного рівня освіти маємо формально освічену людину, носія певної суми знань, але недостатньо особистісно розвинену людину, нездатну проявити у житті й діяльності усі свої потенційні можливості. Суспільство, що має критичну масу таких людей, неспроможне до динамічного інноваційного розвитку, що якраз і визначає нині місце кожної нації під сонцем.

Друге (пов'язане із попереднім) полягає в тому, що система викладання передбачає лише оволодіння учнем знанням як таким, а **не в його діяльнісному застосуванні**. У підсумку оволодіння знаннями завершується, в кращому випадку, їх розумінням, але не вмінням використовувати їх у житті. При такій освіті знання на індивідуальному рівні дуже швидко втрачаються, а діяльність індивіда не набуває знанневого характеру. Знання окремо, а його носій окремо. У свідомості людини не виробляється взаємозв'язок між набутими знаннями й успіхами в житті й діяльності.

Третє. Наша освіта **недостатньо вчить учитися**. І у початковій, і в основній школі, де навчання головним чином предметне, постає проблема формування в учнів базових (ключових) компетентностей, необхідних кожній людині для успішної самореалізації в житті. Це і комунікативна, й інформаційна, і математична, й інші компетентності. Як правило, вони мають надпредметний характер і формуються на міжпредметній основі. Уміння вчитися, основи якого закладаються в початковій школі, постійно розвивається в учнів на наступних етапах навчання. Нині це одна з визначальних характеристик сучасної успішної людини, яка прагне досягти високих кар'єрних результатів. Проте не існує і не може існувати такого окремого предмета, який би самостійно формував таку здатність особистості. Тому доцільно переглянути чинні стандарти і програми, щоб реалізувати в них цю наскрізну, надпредметну складову змісту базової освіти. При цьому не збільшуючи обсягу навчального матеріалу, не вводячи додатковий предмет, а відображаючи в кожній освітній галузі ті змістові лінії, які сприятимуть формуванню загальної навчальної компетентності, тобто уміння вчитися впродовж усього життя.

Загалом необхідно підкреслити, що, на думку наших учених, перехід на компетентнісні засади навчання поки не знайшов належного відображення в навчальних програмах і підручниках, де домінує знаннева компонента змісту. Діяльнісна складова, відповідальна за формування здатності і готовності учнів самостійно розв'язувати життєво важливі завдання, залишається недостатньо представленою в них.

Скерована на валовий підхід, на максимально конкретне і часто другорядне знання (в історії, наприклад, коли і яка битва була, хто командував різними підрозділами, які були втрати, хто себе героїчно проявив тощо), освіта часто не формує бажання вчитися, пізнавати впродовж життя. В результаті, скажімо,



перебування в системі підвищення кваліфікації перетворюється на додаткову відпустку, а пізнавальні програми на вітчизняному телебаченні і радіо взагалі відсутні.

Четверте. Нещодавно вчені НАПН України за участі науковців із Національної академії медичних наук України здійснили неупереджений, об'єктивний і всебічний аналіз освітніх документів та навчально-методичного забезпечення освітньо-виховного процесу й підготували науково-аналітичну доповідь [4]. Треба погодитися з висновками цього документу, що всі складники нормативної бази змісту освіти (стандарти, навчальні плани і програми) потребують перегляду, оскільки хибують на **надмірний обсяг навчального матеріалу**, переобтяжені другорядним або таким, що не відповідає віковим пізнавальним можливостям учнів. Спостерігаємо й нераціональне структурування змісту навчальних предметів і курсів. Так, наприклад, згідно з типовими навчальними планами нинішнім старшокласникам у кожному класі доводиться вивчати понад 20 навчальних предметів, з них, від 6 до 9 одногодинних (а то й півгодинних). Педагогічною наукою давно доведено, що ефективність таких курсів дуже низька, здебільшого близька до нуля. Тому їх треба або вилучати, або об'єднувати з іншими предметами, або переводити в старшій школі до спецкурсів.

За результатами наукового аналізу, особливо гостро проблема перевантаження учнів постає в початковій школі, де надмірність навчального матеріалу перевищує гранично допустимі санітарні норми.

Загалом, за висновками наших учених, необхідно оптимізувати обсяги підручників відповідно до кількості годин і провідної навчальної діяльності молодших школярів, а в окремих випадках (наприклад, з образотворчого мистецтва, музики, трудового навчання, охорони здоров'я) відмовитися від підручників, замінивши їх робочими зошитами чи іншими навчальними посібниками.

Перевантаження, на жаль, властиве й іншим ланкам загальноосвітньої школи. (До того ж ця негативна тенденція зростала в останні роки). Так, якщо порівняти Базові навчальні плани Державних стандартів 2004 і 2011 років, то виявляється, що гранично допустиме навчальне навантаження учнів основної школи (5-9 класи) необґрунтовано зросло на 420 годин – з 5425 годин до 5845 годин. Навчальний матеріал в підручниках нерідко перевищує програмні вимоги, містить подекуди багатослівне текстуальне подання надлишкової інформації. Трапляються випадки порушення педагогічного закону врахування вікових особливостей дитини, що викликано перенесенням частини навчального матеріалу на більш ранні етапи навчання предмета, намаганням подати матеріал на невиправдано високому теоретичному рівні, недоступному учням такого віку.

П'яте. На нашу думку, треба припинити практику впровадження навчальних програм і підручників без належної педагогічної апробації, що має місце в українській школі впродовж останніх років. Необхідно взяти за правило, що кожен підручник має пройти етап експериментування, отримавши попередньо статус експериментального, і лише потім упроваджуватися в масовий навчальний процес. Ми неодноразово зверталися з такою пропозицією до міністерства, готували



відповідні нормативні документи, однак якісь юридичні непорозуміння досі не дають змоги розв'язати цю проблему.

Шосте. Традиційний спосіб навчання (класичний урок) нині **не є цікавим для дитини**. Завдяки сучасним технологіям дітям пропонується величезний спектр віртуальних комп'ютерних розваг, що підміняють діяльнісну функцію самої дитини симулятором діяльності й водночас мають потужний емоційний вплив. У цих комп'ютерних заняттях дитина – суб'єкт, супер-герой, менеджер свого й чужих життів тощо. У навчанні ж у більшості випадків спрацьовує не стимул інтересу, а інші чинники, як от: повинність, страх бути покараним, сформована в будь-який спосіб звичка до повсякденного відвідування школи, запам'ятовування й переказу відповідного матеріалу тощо. Від примусового навчання пряма дорога до вимушеної зайнятості в економіці, що ніколи за такого стану справ не буде ефективною.

Інший бік цієї проблеми, пов'язаний із застосуванням ІКТ у навчально-виховному процесі й запровадженням навчальної дисципліни “Інформатика”, – особливу увагу потрібно звертати на інформаційну безпеку, захист дітей від комп'ютерної залежності, етику спілкування в мережному просторі тощо.

Сьоме. Освіта України в своїй більшості ще **не формує розвинуте почуття свободи у дитини**, хоча успіхи тут є більш значимі, ніж в вирішенні інших проблем. І Майдан 2004 р., і Євромайдан 2013–2014 рр. не були б можливими без молоді, сформованої вже в інших суспільних умовах, в дещо іншій системі освіти [3]. Але нерозумні обмеження і самообмеження свободи ще властиві освіті, особливо на рівні навчальних закладів і взаємовідносин вчителя (професора) і учня (студента).

Зрозуміло, що перераховані (а можна було б додавати ще) недоліки вкрай негативно позначаються на самореалізації в житті й діяльності такої людини, що перебувала в означеному освітньому середовищі України. Отже, виявляється, українці – талановита, працездатна й освічена нація, але – **не по-сучасному**.

В результаті ж це акумулюється в повільний, не інноваційний розвиток країни та її економіки. Євромайдан, як вибух, дав заряд змінам у суспільстві, але ж післямайданна дійсність далека від очікуваної. Народ, і зокрема конкретну людину, змінити лише революціями неможливо, для цього треба змінити освіту, яка готує нові покоління людей.

Останнім часом усе більше говориться про реформування освіти [1], прийнято новий Закон про вищу освіту, розробляється базовий Закон про освіту, здійснюються інші кроки, в реалізації яких задіяні і вчені Національної академії педагогічних наук України. Ця тема широко обговорюється на сторінках газети “Дзеркало тижня”. Але для того, щоб реформування було успішним, потрібно чітко визначити, яку людину має готувати освіта разом з усім суспільством до життя в XXI ст. Ось деякі міркування.

Світ вступив в інноваційний тип прогресу. Затребуваною в будь-якій галузі суспільства є лише **інноваційна людина**, тобто людина із інноваційним типом мислення, інноваційною культурою і здатністю до інноваційного типу діяльності. Така людина має бути здатною сприймати зміни, творити зміни, жити у постійно змінюваному середовищі – нові знання, нові ідеї, нові технології, нове життя.



У світі все більше утверджується суспільство знань. Аби не відстати від прогресивних змін, людина має формуватися як знаннева, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й прийняття рішень. Мало – побороти відстань між засвоєними знаннями й діяльністю людини, треба зробити знання основою всієї поведінки і життя людини у будь-якій сфері, її сутнісним стрижнем. Для такої людини навчання, отримання нової інформації є сутнісною рисою способу життя. Людина розумна в XXI столітті, це **людина, що постійно навчається**.

Інформаційно-комунікаційні технології охопили весь світ, усе більше визначають долю людей і народів. По-суті, формується світове мережне суспільство. Людина має бути готовою до життя й успішної діяльності у такому суспільстві, тобто бути **“мережною людиною”**.

Розвиток техніки й технологій суттєво розширив і динамізував інформаційно-комунікативне середовище, в якому живе сучасна людина. Щоденно людина вступає в безліч різноманітних контактів. І для того, щоб бути самою собою, а тим більше ефективно діяти в сучасному світі, людина має адекватно почувати себе в кожному із цих контактів, зберігаючи власну тотожність. Вона має бути **розвиненою самодостатньою особистістю**, здатною бути самостійним і відповідальним суб’єктом сучасного інформаційно-комунікативного середовища.

Об’єктивний процес глобалізації показує, що сучасний суспільний розвиток залежить не лише від зусиль кожного народу, але й від того, як цей народ, країна, а особливо ж людина взаємодіє зі світом, іншими країнами та суб’єктами діяльності. Розуміння співвідношення глобального й особливого, загального й власного, розмежування необхідного й бажаного, допустимого й забороненого – ознаки **глобалістської людини**. Тільки така особистість може бути ефективною в глобальному просторі. У підготовці такої людини багато завдань – від відповідної світоглядної підготовки до вільного володіння англійською мовою.

Готувати глобалістську людину, але **патріота України** – це завдання є вкрай актуальним. Глобалізація – це не лише зближення націй, народів, утворення спільного економічного простору, єдиного неба тощо, а нерідко – загострення суперництва, а то й протиборства народів. Особливо це відчують народи, які відносно недавно поновили власну державність і стали суб’єктами світового простору. Це стосується й України, яка піддана навіть прямій агресії – з боку Росії.

Динамічні зміни в світі й зокрема в Україні обумовлюють необхідність формування **відповідних ціннісних орієнтирів людини** і в освіті, і в суспільстві загалом. Є вічні загальнолюдські цінності, без дотримання яких неможливе саме існування сучасного цілісного й крихкого світу. Серед них є такі, значення яких стало особливо актуальним. Але є й інші, час яких відійшов у минуле і які стримують розвиток і людини, і суспільства. Про все це треба мати чітке уявлення. Але це тема окремої розмови.

Як же маємо змінити українську освіту з тим, щоб відповісти на виклики сучасності, зокрема щодо підготовки людини, сутнісні риси якої зазначено вище. У цій статті можна назвати лише окремі принципові моменти.



Перше і основне полягає у тому, щоб реформувати всю освітню систему на основі утвердження **принципу дитино- чи студентоцентризму** як базового принципу організації навчального процесу і всієї системи відносин в освіті, навчальному закладі, зокрема між тим, хто навчає і тим, хто навчається. Дитино- або студентоцентризм я розумію як максимальне наближення освіти, навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів.

По-друге, треба організувати всю систему освіти в Україні на основі **компетентнісного підходу**. Не “предметоцентризм”, а – підпорядкування усіх навчальних планів і програм формуванню відповідних компетенцій в учня, студента і взагалі у того, хто прийшов навчатися. Сформулювавши об’єктивно необхідні компетенції для людини і професіонала XXI століття, ми зможемо, зокрема, усунути ті недоліки в освіті, про які йшлося в першій частині статті.

По-третє, надання реальної **автономії кожному навчальному закладу і свободи вчителю, викладачеві**. Державна атестація – за результатами ЗНО після основної та старшої школи. До речі, це атестація не тільки учня, а й конкретно вчителя-предметника. Усі інші оцінки, що виставляє вчитель у процесі навчання – це взаємовідносини лише між вчителем і учнем, а не підстава для оцінки роботи вчителя директором школи чи тим більше – іншими керівниками. Не може вчитель оцінювати себе сам. Його оцінка в тому, як його учні склали державну атестацію.

І останнє. Потрібно провести зміни в мережі навчальних закладів.

Реальне профільне навчання у середній загальноосвітній школі можна здійснювати лише в **однопрофільних чи багатoproфільних ліцеях**, які маємо створити в усіх містах. Тоді кожен випускник основної школи зможе самостійно обирати місце свого подальшого навчання, а отже й профіль.

На базі професійно-технічної освіти, а також технікумів і коледжів маємо створити потужну **систему професійної освіти**. При цьому об’єднати за місцем розташування ці навчальні заклади, перетворивши їх в багатoproфільні професійні коледжі, де б готувалися і кваліфіковані робітники, і молодші спеціалісти з різноманітних спеціальностей, що потрібні місцевому ринку праці, а також надавались інші освітні послуги.

На базі нинішніх, часто з малою кількістю студентів, вузькопрофільних вищих навчальних закладів – і це безперечна вимога – створити потужні **національні університети в регіонах**, де б були відповідні педагогічні й наукові школи, сучасна матеріально-технічна база підготовки фахівців.

Освіта є консервативною сферою. У цьому її плюси й мінуси. Плюс у тому, що вона чинить спротив непередуманому реформуванню, а мінус – що й доцільні зміни здійснити важко. Потрібні скоординовані зусилля й послідовні дії всього суспільства протягом тривалого часу. Зміни, що приведуть талановиту й по-сучасному освічену націю до достойного розвитку своєї держави й забезпечать гідне життя її громадян.



Література:

1. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : “МП Леся”, 2010. – 368 с.
2. Губерський Л. Культура. Идеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.
3. Кремень В. Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження) / В. Кремень, В. Ткаченко. – 2-ге вид., допов. – К. : Т-во “Знання” України, 2013. – 471 с.
4. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с.

EDUKACJA, OSOBOWOŚĆ I ROZWÓJ SPOŁECZNY

W każdym z obszarów zdefiniowano problemy ukraińskiego systemu edukacyjnego, które utrudniają rozwój społeczeństwa i jednostki w nim. Przeanalizowano przyczyny, dlaczego właściwe podejście do edukacji nie jest stosowane w programach nauczania i podręcznikach. Zaproponowano zmianę podstawowych aspektów edukacji ukraińskiej, aby sprostać wymaganiom współczesnego świata, dla wychowania człowieka w globalizacji, człowieka, który uczy się przez całe życie.

Słowa kluczowe: edukacja, osobowości, rozwój społeczny, innowacji, kompetencyjne podejście.

EDUCATION, PERSONALITY, SOCIAL DEVELOPMENT

The main problems in Ukrainian system of education which hamper the development of the society and a personality in it have been identified. The reasons why competence based education was not used in curricula and text-books have been analyzed. Principal moments for change Ukrainian education to meet the demands of modern world, to bring up a globalization man, who learn all the life have been suggested.

Key words: education, personality, development of society, innovative character, competence based approach.

ОБРАЗОВАНИЕ, ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

Определены основные проблемы украинской системы образования, которые сдерживают развитие общества и личности в нем. Проанализированы причины, почему компетентный подход в образовании не используется в учебных программах и учебниках. Предложены принципиальные моменты для изменения украинского образования для удовлетворения требований современного мира, для воспитания глобалистского человека, человека, который учится всю свою жизнь.

Ключевые слова: образование, личность, общественное развитие, инновационность, компетентностный подход.



Bogusław ŚLIWERSKI

STRATEGIE REFORM EDUKACYJNYCH W DOBIE NEOLIBERALNEJ DOMINACJI HIPERKULTURY

W artykule przedstawiono genezę i ewolucję reform oświatowych w Polsce, wytłumaczono pojęcie strategii reform. Także autor omawia neoliberalną zasadę dostosowywania się systemu edukacyjnego do wyzwań globalizacji, rozpatruje różne typologie innowacji w edukacji.

Słowa kluczowe: *reformy oświatowe, strategia reform edukacyjnych, kapitał ludzki, neoliberalizm ekonomiczny, innowacje przyrostowe, innowacje transformatywne, innowacje rzeczywiste, "macierz dylematów", demokratyzacja i decentralizacja szkolnictwa, teoria samoregulacji, teoria konfliktu, teoria zależności, teoria rewolucji.*

Dramat oświaty polega na tym, że jest ona stale podzielona między sprzeczne wymagania. Ponieważ uważa się ją za niezbędny czynnik rozwoju, musi być oczywiście traktowana jako jeden ze środków, na równi z innymi, tak samo jak zdrowie, praca, zatrudnienie, rolnictwo, handel lub przemysł. Jeśli jednak przyznaje się jej misję kształcenia pełnego człowieka, jeśli ma ona "uczyć, aby być", edukacja staje się najwyższą ambicją każdej jednostki, każdego społeczeństwa i całej ludzkości.

(Jean Thomas, 1980, s. 203)

Zacznę od antropologii reform edukacyjnych, wyłączając z niej aspekt historyczny, bowiem interesuje mnie tylko i wyłącznie współczesność. Niestety, historycy oświaty i wychowania nie podjęli jeszcze tak ważnego zagadnienia jak geneza i ewolucja reform oświatowych w Polsce, koncentrując się głównie na szeroko pojmowanych wydarzeniach oświatowych i nie wnikając w istotę kreowanych w ich toku reform czy zmian edukacyjnych. Brakuje nam zatem historii innowatyki edukacyjnej, na którą składałyby się studia źródłowe reform, eksperymentów i innowacji pedagogicznych w kraju i na świecie, z uwzględnieniem zarówno sfery publicznej, jak i niepublicznej. Mamy wiele znakomitych opracowań monograficznych różnych modeli szkół alternatywnych, ale nie poddawano studiom makropolityki rządzących wobec szkolnictwa na tle przemian uwarunkowań społecznych, gospodarczych, kulturowych, religijnych, technicznych i naukowych.¹ Dotychczas bardziej koncentrowano się na przedmiocie i podmiocie zmian, aniżeli na podmiocie inicjującym reformy, a więc na sprawujących władzę w naszym państwie, także w okresie zaborów i zniewolenia. Ciekawsze było dla historyków eksponowanie przypadków, modeli,

¹ Zob.: Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939. Źródła do dziejów myśli pedagogicznej, red. Bogdan Suchodolski, Wstępem opatrzył B. Suchodolski, Materiały zebrali Wanda Dzierzbicka i Stanisław Dobrowolski, Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum 1963; Kupisiewicz Cz., Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych, Warszawa: WN PWN 1991; tenże, Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, Wyd. Żak, Warszawa 1995; Łatacz E., Recepcja teorii pedagogicznej M. Montessori w Polsce do roku 1939, Wyd. UŁ, Łódź 1996; Okoń W., Dziesięć szkół alternatywnych, WSiP, Warszawa 1997; Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku, pod red. Tadeusza Jalmużny i Wiesławy Leżańskiej, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2002; Szymański M.S., Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933, WSiP, Warszawa 1992; tenże, Szymański M.S., O metodzie projektów, Wyd. Akademickie "Zak", Warszawa 2000.



konkretnych rozwiązań edukacyjnych, aniżeli wnikanie w specyfikę pedagogicznego władztwa w skali makro.

Tymczasem w Czechach ukazał się podręcznik do historii pedagogiki autorstwa Tomaša Kaspra i Dany Kasperové, którego struktura i narracja została podporządkowana uwarunkowaniom historycznym czeskiego szkolnictwa w świetle pojawiających się i wdrażanych w ich toku reformatorskich myśli i projektów edukacyjnych. Powstał zatem pierwszy taki podręcznik historii pedagogiki, który odwołuje się do rodzimych rozwiązań innowacyjnych (od J. A. Komeńskiego, J. Locke'a, J. J. Rousseau i filantropistów na czele z J. H. Pestalozzim, poprzez oświeceniowe ruchy reform szkolnych na ziemiach czeskich, procesy stabilizacji szkolnictwa publicznego i przenikania do niego myśli światowego ruchu Nowego Wychowania (M. Montessori, C. Freinet, L.C. Reddie, H. Lietz, G. Wyneken, R. Steiner, P. Petersen), aż po czeskie próby reformatorskie po 1918 r.¹

Sięgam w swojej analizie do pojęcia strategia, które pochodzi z antropologii wojny, zarządzania działaniami wojennymi, skoro w grę wchodzi zmaganie się podmiotów zainteresowanych zmianą z różnego rodzaju przeciwnościami materii nieożywionej i ludzkiej. Te pierwsze dotyczą najczęściej infrastruktury i finansowania edukacji, a te drugie głównie kwalifikacji i mentalności, kultury osobistej uczestników zmiany. Pojęcie strategii wskazuje na to, że rozwiązywanie przez polityków oświatowych problemów związanych z zarządzaniem systemem szkolnym lub problemów wynikających z realizacji zadań innowacyjnych, reformatorskich jest określone przez szereg reguł. Pewne z nich są wspólne dla każdej ze strategii działania, inne zaś je różnicują. Jak się okazuje, nie tylko "oświatowi pacyfiści" nie chcą zmian, reform, by utrzymać status quo, nie zmieniać, nie podejmować nowego typu wysiłku. Inhibitorami zmian stają się nie tylko osoby powołane do ich wdrażania, ale także ci, którzy dochodzą po to do różnego rodzaju stanowisk władczych, by zapewnić sobie i innym (s-) pokój.

Pisząc o strategii reform mam na uwadze podejmowane przez jednostki (minister, kurator, dyrektor, nauczyciel, rodzic, uczeń itp.) lub zorganizowane zbiorowości (ministerstwo, kuratorium, ośrodek doskonalenia nauczycieli, rada pedagogiczna, stowarzyszenie nauczycieli, ruch rodzicielski, samorząd uczniowski itp.) działania na rzecz wprowadzenia czy uruchomienia pożądanych przez nie zmian dla osiągnięcia celów przede wszystkim kolektywnych (dobro wspólne) niż indywidualnych. Bywa też tak, że ktoś inicjuje zmianę, reformę jako środek do osiągnięcia własnych korzyści politycznych, ekonomicznych, społecznych itp. zaś środowisko edukacyjne traktowane jest jako przedmiot i okazja do ich osiągnięcia. Różne mogą być powody podejmowania działań na rzecz zmian w edukacji. Nie da się w ponowoczesnym świecie uciec od uwarunkowań globalnych systemów kształcenia i wychowania, które jednoznacznie odsłaniają toczące się od wieków wojny między cywilizacjami Wschodu i Zachodu, Północy i Południa, ustrojów totalitarnych z demokratycznymi, wyznaniowych ze świeckimi. Każda z cywilizacji – jak pisał już o tym nie Huntington czy, ale Oswald Spengler już w 1917 r. – *przechodzi przez trzy cyklicznie*

¹ T. Kasper i D. Kasperová, *Dějiny pedagogiky*, Praha : Grada Publishing a.s. 2008.



*powtarzające się fazy: narodzin, rozwoju i śmierci. Jedyną możliwą relacją między nimi jest walka – bez miłości i bez dialogu.*¹

Globalizacja staje się zatem tzw. ponadnarodową hiperedukacją, edukacją “trzeciego typu”, która wprawdzie nie jest, a w każdym razie nie powinna być dla narodowych systemów oświatowych żadną strukturą nadrzędną, ale niewątpliwie tworzy ona kontekst i wyzwała przenikanie procesów, danych czy doświadczeń wymykających się kontroli (cenzurze) poszczególnych państw, społeczeństw. To właśnie ten proces wprowadza do naszej świadomości dezorganizację, dysonans, nawet chaos, ale i świadomość różnic czy brak koniecznych rozwiązań we własnym środowisku. *Znajdujemy się w erze, w której wszystkie dotychczasowe elementy naszego życia wchodzą w kryzys, stają się niestabilne i tracą własne sprawstwo. Ani w Kościele, rodzinie, ideologiach, polityce, relacjach międzypłciowych, ani w konsumenckim stylu życia, sztuce, kształceniu nie znajdziemy chociaż jednej z tych dziedzin, która nie wymykałby się systematycznemu rozkładowi narodowej jedności i stracie jasnej orientacji. Zanikają granice między “my” a “oni”, między wojną a pokojem, bliskimi a dalekimi (...).*²

Pół wieku temu eksperci polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej podejmowali w swoich studiach kwestie prognoz oświatowych, poświęcając przyszłości więcej uwagi, niż czynimy to dzisiaj, w ponowoczesnym świecie. Nikt przecież wówczas nie twierdził, że żył w cywilizacji niezmiennej, o przewidywalnym współczynniku przeobrażeń w kluczowych dla edukacji dziedzinach życia. Jak pisał Ryszard Wroczyński: We wszystkich okresach historycznych, nawet cechujących się dużym współczynnikiem stabilności, człowiek intuicyjnie wybiegał myślą naprzód i w różnorodny sposób dawał wyraz swoim zainteresowaniom przyszłością, czy to w formie koncepcji metafizycznych, nasilających się zazwyczaj w okresach zastoju w nauce i kulturze, czy to w formie fikcji literackiej (dzieł tego typu moglibyśmy cytować długie szeregi), czy utopii, które nieraz stawały się twórczym czynnikiem inspiracji zarówno dla badań naukowych, jak i dla praktyki.³ W XXI w. pojawia się znacznie więcej bardziej precyzyjnych prognoz w kwestiach demograficznych czy przestrzennych, ale już znacznie trudniej jest wyrokować o kierunku możliwych przeobrażeń w nauce, technice, a nawet gospodarce.

Nie tylko nasz kraj włączył się w rywalizację o miejsce wśród najbardziej rozwiniętych państw świata, ale zaangażowały się w to prywatne korporacje oraz grupy interesu i organizacje pozarządowe. Polskie władze oświatowe przyjęły neoliberalną zasadę dostosowywania się systemu edukacyjnego do wyzwań globalizacji. Polityka oświatowa stała się wraz z reformą ustrojową w 1999 r. czynnikiem prowadzącym do zacierania się granic między systemami szkolnymi państw najwyżej rozwiniętych gospodarczo i należących do OECD, a tym samym prowadziła do wzrostu różnic społecznych, pojawienia się fragmentacji lojalności i ekskluzji zmarginalizowanych grup społecznych.⁴ Państwo polskie w ciągu

¹ H. Juvin, G. Lipovetsky, *Globalizovaný Západ. Polemika o planetární kultuře*, přeložil Martin Pokorný, Praha : Prostor 2012, s. 9.

² Tamże, s. 15.

³ R. Wroczyński, *Edukacja permanentna. Problemy-perspektywy*, Warszawa: PWN 1973, s. 31.

⁴ J. Czaputowicz, *Suverenność*, Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych 2013, s. 307.



ostatniego dwudziestopięcioletnia zlekceważyło zasadę subsydiarności w edukacji, zgodnie z którą decyzje dotyczące edukacji miały być podejmowane przez autonomiczne organy społeczności szkoły, które są najbliższe uczniom, ich rodziców i nauczycieli. *Państwo powinno wykonywać jedynie te zadania, z których mogą skutecznie się wywiązać jednostki i społeczności lokalne, a instytucja ponadnarodowa – tylko te zadania, których nie mogą skutecznie wykonywać państwa.*¹

*Nigdy szkoła nie była czymś w sprawowaniu funkcji wychowawczych jedynym...*² – pisał przed laty R. Wroczyński – ale gdyby żył dzisiaj, to niewątpliwie musiałby dokonać korekty swojej tezy, bowiem właśnie dopiero w świecie nowych mediów³ szkoła będzie musiała dominującą wciąż funkcję kształcącą zastąpić właśnie planową funkcją wychowawczą i terapeutyczną. Nowe technologie komunikacyjne wypierają z przekazu i wyjaśniania wiedzy właśnie nauczycieli jako do niedawna jeszcze najważniejszych nośników owych funkcji, zaś wynikający z coraz łatwiejszego do nich dostępu chaos, nieprzejrzystość i trud rozpoznania danych prawdziwych od fałszywych wymusza zupełnie nowe funkcje nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, a tym samym wymusi radykalną zmianę modelu organizacji szkół, poszukiwania i wdrażania w nich nowych form, metod i środków stymulujących (samo-)kształcenie i (samo-)wychowanie. Dopiero teraz widoczna staje się przewidująca mądrość Romany Miller, która – także w minionym stuleciu – zapowiadała konieczność dopełnienia procesów socjalizacji i wychowania procesami psychoterapii, by możliwe było zmniejszenie dystansu między rosnącą złożonością świata a zdolnością młodych pokoleń do sprostania jej. *Bezowocność wychowania staje się zrozumiała, gdy staje się schematyczne, deklaratywne i konserwatywne. Popada ono wówczas w konflikt z socjalizacją, nie wyjaśnia bowiem doświadczeń życiowych młodego pokolenia. Wychowanie zawodzi również wówczas, gdy kierując grupami wychowanków, w zbyt słabym stopniu uwzględnia konieczność indywidualizowania i drogą represji usiłuje podporządkować regulaminowi wychowanków, którzy są bardziej wrażliwi, oryginalni czy nawet znerwicowani.*⁴

Autorzy Raportu Klubu Rzymskiego pisali o konieczności zwarcia “luki ludzkiej” jaka dzieli dorastających od nienadążania prze z nich z braku umiejętności od złożoności dynamicznie zmieniającego się świata. Zdaje się, że kończy się era naprawiania czy zmieniania świata przez wciąż tradycyjnie konstruowaną oświatę w modelu szkoły jako *panopticonu*, skoro nadeszły czasy, o których Bogdan Suchodolski pisał w 1982 r., że to w ich trakcie fala terroryzmu będzie wzrastać, ponieważ zbyt wiele jest młodzieży bezrobotnej a wykształconej. Kształcenie przestanie być narzędziem krótkoterminowego działania, które

¹ Tamże, s. 391.

² R. Wroczyński, *Edukacja permanentna...*, dz. cyt. s. 99.

³ Por.: Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego, red. Józef Bednarek, Warszawa: Difin SA 2014; Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego, red. Józef Bednarek, Warszawa: Difin SA 2014; Huk T., *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza “Impuls” 2014; Kluszczyński R.W., *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2001; Kubiak M.J., *Wirtualna edukacja. Szkoła, internet, intranet*, Wyd. MIKOM, Warszawa 2000; Kubiak M. J., *Wirtualna edukacja. Szkoła, internet, intranet*, Wyd. MIKOM, Warszawa 2000; Szukla T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Impuls, Kraków. 1999.

⁴ R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia* Warszawa: PWN 1981, s. 257.



miałoby być uwieńczone pożądanymi skutkami w dziedzinie politycznej, a stanie się (...) *wartością samoistną i cenną w tym "labiryncie świata", elementem "raju serca" istniejącego tylko w życiu nielicznych, najczęściej wśród prześladowanych.*¹

To "czynnik ludzki" określany mianem kapitału ludzkiego, musi tę lukę zewrzeć dzięki nabyciu przez osoby uczące się odpowiednich umiejętności postępowania w obliczu zupełnie nowych sytuacji, do życia w świecie pełnym zmian. Uczyc się muszą zatem nie tylko jednostki, ale również grupy ludzi, organizacje, instytucje, a nawet społeczeństwa, by móc nadażać (...) *za problemami, wobec jakich staje ludzkość w wyniku wyłaniania się kwestii globalnych.*² Konieczne zatem staje się w szkole antycypacyjne uczenie się i nabywanie umiejętności radzenia sobie z palącymi problemami codziennego życia. Uczenie się musi być innowacyjne ze świadomym położeniem w nim nacisku na rolę wartości, by zdobywana wiedza i umiejętności nie były wolne od kwestii sposobów ich użytkowania, by ludzkość mogła przetrwać i godnie żyć. *Wyzwanie, jakie rzuca nam rosnąca złożoność świata, słabe powiązanie między uczeniem się jednostki i społeczeństwa, rozszerzanie się kontekstów i potrzeba zarówno wzbogacania ich, jak i porównywania w toku dialogu i interakcji, to niektóre z wielu czynników stwarzających potrzebę innowacyjnego uczenia się i narzucających wymogi, jakim powinien odpowiadać ten proces.*³

Dzisiaj w wyniku dominacji neoliberalizmu ekonomicznego wszystko toczy się wokół procesów rynkowych, konsumpcji, technologii wiedzy, indywidualizmu, stylu życia i przemysłu informacyjnego. Tym, co jeszcze łączy światową kulturę w wymiarze nieantagonistycznym, są dwie wielkie kosmopolityczne ideologie czy prądy myśli – ekologia i prawa człowieka, chociaż i te są kwestionowane, kiedy rozciąga się je na dotychczasowe przedmioty wpływów (np. niepełnoletni, osoby innych wyznań religijnych, czy o odmiennej orientacji seksualnej itp.). Nie ma w tym jednak niczego nowego, co musiałoby nas zaskoczyć i z czym nie powinniśmy sobie poradzić. Byliśmy przecież systematycznie przygotowywani do globalizacji i makrosystemowych wpływów środowisk oświatowych w Polsce i na świecie. Dzisiaj w sposób szczególny interesujemy się procesami reform, także w edukacji, gdyż wynika to z procesów rywalizacji międzynarodowej i międzykontynentalnej o rynki pracy i zbytu, z potrzeby budowania społeczeństwa wiedzy, informacyjnego, a tym samym i innowacyjnego. Kraje Unii Europejskiej, ale i państwa należące do OECD i poddawane monitoringowi tej organizacji są niejako zmuszone do prowadzenia systematycznej i konsekwentnej polityki innowacyjnej we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka i społeczeństwa.⁴

Ponad pół wieku temu Wincenty Okoń pisał, że dla świątłych nauczycieli podejmowanie działań eksperymentalnych w szkole w ramach własnej specjalności przedmiotowej nie wymaga odgórnych inspiracji a tym bardziej presji prawnej. A jednak skonstatował, że szkolnictwo, a *w tym przede wszystkim nauczyciele, są czynnikiem oporu*

¹ B. Suchodolski Przedmowa do wydania polskiego [w:] J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Raport Klubu Rzymskiego*, przeł. Mariusz Kukliński, Warszawa: PWN 1981, s. 22.

² J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się ...*, dz. cyt. s. 52.

³ Tamże, s. 76.

⁴ Zob. B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń: WN UMK 2013, s. 17-27.



wobec kreatywnych zmian, zaś (...) eksperyment pedagogiczny znalazł się u nas w dość dziwnej sytuacji. Oto w kraju, w którym eksperyment stał się zasadą postępu i objął wszystkie dziedziny życia – szkolnictwo, mimo tęsknoty nauczycieli za eksperymentowaniem, skutecznie trzyma się starych, dawno przeżytych form, broniąc się jak gdyby przed wyzwaniem twórczych sił w masach nauczycielskich. (...) dość często obserwujemy kurczowe trzymanie się starych pozycji, idące niekiedy w parze z niechęcią do twórczych poszukiwań eksperymentalnych.¹

Ze względu na przedmiot eksperymentowania w edukacji można wyróżnić eksperymenty ustrojowo-programowe, które obejmują ustrój szkolny oraz zmiany w podstawie programowej kształcenia ogólnego i wychowania; eksperymenty dotyczące metod i środków kształcenia (np. metoda projektów, plan daltoński, nauczanie problemowe itp.) oraz eksperymenty w zakresie organizacji procesu kształcenia czy wychowania (np. indywidualizacja, edukacja domowa, edukacja integralna, zróżnicowana ze względu na płeć, uniwersytet dziecięcy itp.). W literaturze przedmiotu można znaleźć różne typologie innowacji jako tych strategii działań, które służą m.in. przenoszeniu założeń władz centralnych w państwie do środowisk przed-, i szkolnych o różnym stopniu ich zgodności z nimi. Tak więc mamy **innowacje przyrostowe**, które (...) *charakteryzują się głównie tym, czego nie zmieniły, a nie tym, co zmieniły. Nie są zbyt nowe, ale pozwalają adaptować się instytucjom do warunków otoczenia. Są atrakcyjne, ponieważ ich wdrożenie nie wymaga dużych zmian (...)*² Dalej mamy **innowacje transformatywne**, które są (...) *wynikiem działań ludzi chcących zburzyć istniejący porządek, a także najczęściej udziałem kontestatorów edukacji, którzy tworzą alternatywy edukacyjne*³ oraz **innowacje rzeczywiste** jako zmiany oryginalne, twórcze, niepowtarzalne i nieprzewidywalne w swoich skutkach. Mają one naturę generatywną, gdyż pobudzają pojawianie się nowych innowacji. Zmiany w wyniku jej pojawienia się są dziesięciokrotnie większe (...) *niż zmiana na skutek innowacji przyrostowej.*⁴

O reformach edukacyjnych pisze się najczęściej z perspektywy zmian społecznych i indywidualnych, które powinny być ich następstwem, chociaż de facto taki sposób myślenia z akcentem na ten pierwszy skutek jest pochodną traktowania ich przez rządzących przedmiotowo w celu doprowadzenia do politycznej zmiany społeczeństwa i w społeczeństwie. Reforma edukacji staje się zatem środkiem do celu pozaedukacyjnego, chociaż z udziałem procesów kształcenia i wychowania, a raczej indoktrynacji, bowiem uczniowie stają się przedmiotem reformatorskiej interwencji, zaś nauczyciele przedłużonym ramieniem władzy ją kreującej. Polska oświata doświadczała już takiej próby przekształcenia społeczeństwa pluralistycznego, demokratycznego z okresu II RP w społeczeństwo komunistyczne, podporządkowane monistycznej ideologii i doktrynie marksistowsko-leninowskiej. Na szczęście w dużej mierze ówczesny reżim PRL poniósł ostateczną klęskę,

¹ W. Okoń, Główne problemy eksperymentu szkolnego [w:] Praca eksperymentalna w szkole, red. Wincenty Okoń. – Warszawa: PZWS, 1963, s. 5.

² B. Przyborowska, Pedagogika innowacyjności ..., dz. cyt., s. 25.

³ Tamże, s. 25.

⁴ Tamże.



ale pozostałości owych oddziaływań są niezwykle silnie zakorzenione w środowisku oświatowym i reprodukowane przez część nauczycieli.¹

Makropolityczne reformy oświatowe są zatem instrumentem socjotechnicznej manipulacji społeczeństwem przez rządzących, niezależnie od typu ustroju politycznego, w jakim są wprowadzane. Te bowiem mogą wystąpić zarówno w ustroju totalitarnym, jak i demokratycznym w wyniku oporu, kontestacji społeczeństwa, zmiany rządzącej partii politycznej, zmiany czynników kulturowych, demograficznych i społecznych (np. emigracja) itp. Orientacja zatem reformy edukacyjnej na zmianę społeczną oznacza, że musimy dostrzec, zaprojektować czy badać różnice pomiędzy stanem obecnego systemu społecznego a projektem jego stanu przyszłego, pożądanego, postulowanego. *Podstawowym składnikiem społecznych przemian i zakładanym warunkiem postępu jest kwestionowanie i modyfikowanie norm. Najczęściej ich źródłem są zmiany polityczne, które zmierzają nie tylko do zastąpienia dawniejszego systemu politycznego przez nowy, ale i do zmiany całej tradycji, która w jakiś sposób może być kojarzona lub utożsamiana z poprzednim systemem politycznym. Proce taki polega na zastępowaniu składników istniejącej struktury normatywnej innymi, które również mają źródło w tradycji, tyle że odmiennej i przez to nieidentyfikowanej z poprzednim reżimem.*²

Każde decyzje i zmiany kolejnych władz resortowych w latach 1989-2015 były przygotowane zbyt szybko i niedostatecznie lub też oceniane jako mocno spóźnione i podejmowane za wolno. Nie były przy tym istotne argumenty merytoryczne, ale odcień politycznych i związkowych preferencji czy ukrytych zobowiązań kolejnych administratorów w resorcie oświaty. Myślenie utopijne mieszało się z koniecznością podejmowania przez władze politycznych wyborów, z bezwładem i niekompetencją wielu urzędników oświatowych, z woluntaryzmem i mitologicznie pojmowaną wiarą w realizację wielkiej sprawy. *Źródłem zaburzeń w procesie decyzyjnym stała się też nieumiejętność funkcjonowania w systemie wielopartyjnym, dezorientacja w dziedzinie lojalności. W końcu nie było wiadomo, czy ma ona obowiązywać wobec – tak jak się go rozumie – interesu Polski, czy wobec – tak jak się go rozumie – interesu oświaty, czy też wobec własnej partii.*³ Szkoła lat transformacji przekształcała się ze szkoły jako agendy niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującej wyzwolić się spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej.

Zabrakło w ciągu tych kilkunastu lat przemian w warunkach gwałtownego wstrząsu otoczenia oświaty strategii reform – określanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego mianem “planowej, pozytywnej zmiany kooperacyjnej” wszystkich ze wszystkimi” (nauki z praktyką, administracji z nauką, praktyki z władzą i administracją, a z nimi wszystkimi władzy), ponad podziałami politycznymi – na rzecz budowania oświaty demokratycznej i humanistycznej.⁴

¹ Zob. Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych, jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne, red. Alina Wróbel, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2010.

² A. Gajdzica, Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2006, s. 18.

³ A. Radziwiłł, Tezy o oświacie 1989-1994, Społeczeństwo Otwarte 1994 nr 12, s. 35.

⁴ Z. Kwieciński, Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IV, Zeszyt 135 – 1982.



Nadal nie istnieją więzi pomiędzy wszystkimi stronami tego układu. Zabrakło wspólnoty politycznej w sprawach oświaty, którą można by rozumieć jako społeczną akceptację rozwiązywania problemów edukacyjnych na drodze niekonfrontacyjnej, czy – jak to określa Michael Fullan – stosując politykę pozytywną, ogniskującą się nie na negacji czy odgórnym wdrażaniu reform, ale na kilku ważnych priorytetach poprzez szczególnie dobre ich wdrażanie i trzymanie innych potencjalnych priorytetów zmiany w perspektywie.¹

Reforma edukacyjna jest znacznie szerszym procesem, a tym samym i pojęciem niż innowacja edukacyjna czy eksperyment szkolny chyba, że ten ostatni odnosimy jedynie do jego wymiaru ustrojowo-programowego. Z analiz dotychczasowej literatury przedmiotu na temat reform oświatowych wynika, że najczęściej reformy edukacyjne wiąże się z rządowymi programami zmian, a zatem i ukrytymi interesami ekonomiczno-gospodarczymi partii władzy, które wykorzystują edukację jako jeden z kluczowych dla zmian czynników. Relacje między reformą ustrojową w edukacji a innowacjami edukacyjnymi przedstawia poniższy schemat.



Schemat 1.

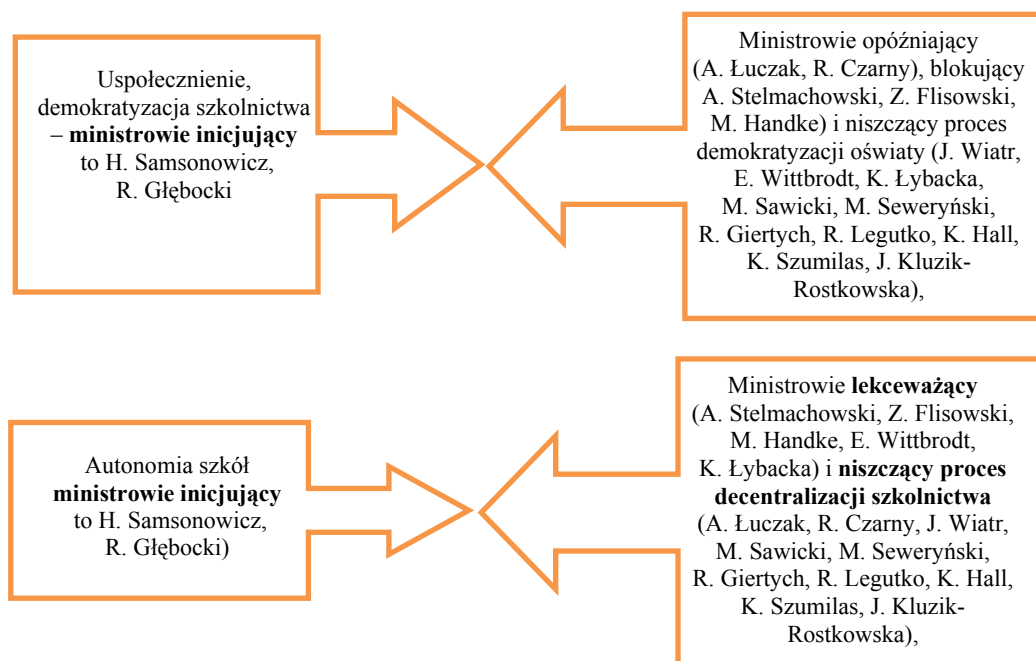
Relacje między reformą ustrojową a eksperymentami, innowacjami szkolnymi (źródło: opracowanie własne)

Zdaniem W. Okonia **reforma szkolna** jest to (...) *zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do ich potrzeb działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych. R.sz. jest przedsięwzięciem*

¹ E. Potulicka, Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana [w:] Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości, praca zbiorowa pod red. Mirosławy Cylkowskiej-Nowak, Wydawnictwo WOLUMIN s.c., Poznań, 2000, s. 155.



złożonym, wymaga nie tyle doraźnych decyzji, ile wieloletnich przygotowań, które m.in. obejmują opracowanie długoterminowych prognoz, przygotowanie i poddanie pod szeroką dyskusję projektów r.sz., zatwierdzenie ich przez powołane do tego władze, opracowanie programów i podręczników, przygotowanie bazy lokalowo-wyposażeniowej oraz wykształcenie nauczycieli tak, aby z przekonaniem i odpowiednim przygotowaniem przystępowali do realizacji założeń reformy.¹ Zapoczątkowana przez jedną siłę polityczną reforma makroświatowa może zostać zatrzymana, wycofana czy zmodernizowana przez kolejną formację, co można przedstawić na wykresie egzemplifikującym te procesy w ostatnim ćwierćwieczu polskich reform edukacyjnych²:



Schemat 2.

Relacje między afirmacją dwóch filarów reform ustrojowych szkolnictwa polskiego w 1989 r. przez postsolidarnościowych ministrów edukacji a reakcjami toksycznymi ich następców z kolejnych formacji politycznych (źródło: opracowanie własne).

¹ W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, wyd. czwarte uzupełnione i poprawione, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie "Zal" 2004. – S. 345-346.

² Szczegółowo, każdą z fundamentalnych reform ustrojowych została objęta studiami analityczno-syntetycznymi w moich książkach. Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP, Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls" 2009 i "Uspołecznienie publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu", Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls" 2013.



W latach 1989 – 2015 miały miejsce fundamentalne transformacje strukturalne i jakościowe w systemie oświatowym, a mianowicie:

1) pozbawienie (osłabienie) monopolu państwa na prowadzenie powszechnej edukacji – przez upewnomoenie administracyjno-prawne możliwości tworzenia niepublicznych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, czyli prywatnych, społecznych i wyznaniowych oraz stworzenie im podstaw do ubiegania się o celowe dotacje z budżetu państwa na stypendia i kształcenie dzieci, młodzieży i dorosłych w tych placówkach.

2) uznanie praw uczniów (i/lub ich rodziców) do wyboru własnych dróg edukacyjnych czy placówek oświatowych zgodnie z ich potrzebami, zainteresowaniami i zdolnościami. Powołanie Rzecznika Praw Dziecka w 1997 r. wzmocniło dzieci jako strony słabsze w egzekwowaniu przez nie przysługujących im praw w świetle jurysdykcji międzynarodowego i krajowej. Możliwa jest edukacja domowa, a więc kształcenie dzieci poza szkołą.

3) częściowa decentralizacja w zakresie kierowania i zarządzania systemem oświatowym – czyli sprawowania władzy merytorycznej i administracyjnej nad szkołami na zasadzie decentralizacji i oddzielenia organów prowadzących placówki edukacyjne (gminy, samorządy lokalne) od nadzoru pedagogicznego (w tym autonomia szkół). Ukształtowany już w XIX wieku hierarchiczny system zarządzania oświatą w strukturach państwowych ugruntował nie tylko model dyrektywnego, autorytarnego kierowania instytucjami oświatowymi, ale i utrwalił ich formalno-organizacyjny charakter. W tak hierarchicznie pojmowanym systemie oświatowym, w którym występuje pionowa i o zróżnicowanym terytorialnie zasięgu stopniowalność całego układu i jego subsytemów wszelkie formy samorządności były powoływane odgórnie. Po raz pierwszy zatem w dziejach oświaty zaistniały tak silnie umocowane od strony formalno-prawnej organy jej uspołecznienia – od nowej roli i zadań samorządu uczniowskiego i rodzicielskiego (rady rodziców) po prawo do tworzenia rad szkolnych, terytorialnych oraz krajowej rady edukacji.

Należy jeszcze wyróżnić tak kluczowe reformy ustrojowe w polskim szkolnictwie, które musiały rzutować na zmiany w podstawach programowych kształcenia ogólnego oraz organizacji procesu kształcenia, jak:

- zmiana ustroju szkolnego (szkołą podstawowa + gimnazjum+szkoły ponadgimnazjalne, czyli 6+3+3) wraz ze zmianą sieci szkolnej;
- zmiana systemu awansu zawodowego nauczycieli i ich statusu;
- wprowadzenie egzaminów zewnętrznych (sprawdzian po szkole podstawowej, egzamin gimnazjalny, matura lub egzamin zawodowy);
- wprowadzenie powszechnie obowiązującego do wczesnej edukacji modelu kształcenia zintegrowanego;
- wprowadzenie do szkół ogólnodostępnych dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, czemu nadano miano edukacji integracyjnej, inkluzyjnej;
- obniżenie wieku obowiązku szkolnego do 6 roku życia i zapowiedź powszechnego obowiązku edukacji przedszkolnej dla pięcio-, a następnie czteroletków.



W polskiej polityce reform oświatowych można odczytać “macierz dylematów”, która odzwierciedla alternatywy postkomunistycznej transformacji ze względu na zderzenie się ze sobą z jednej strony procesów ciągłości i odchodzenia od przeszłości, z drugiej strony zachowania stabilności i wprowadzania pożądanych zmian.¹ Musiano przecież zadbać o utrzymanie powszechnej edukacji dla wszystkich dzieci i młodzieży, ograniczyć pełen, wtórny i funkcjonalny analfabetyzm, zaspokajać potrzeby systemu gospodarczego w zakresie przygotowania odpowiednio wykwalifikowanych pracowników czy też osiągnąć w określonych dziedzinach wiedzy odpowiednie wyniki kształcenia. Z dylematem ciągłości lub rozstania z przeszłością wiążą się także zmiany rozwiązań strukturalnych w oświacie, stosunek do najlepszych tradycji reform edukacyjnych z okresu poprzedzającego nastanie reżimu totalitarnego w kraju itp.

Tabela 1.

*Macierz reform oświatowych w zależności od dominujących dylematów przemian
[źródło: C. Birzea, 1996, s. 10].*

CECHY PRZEMIAN OŚWIATOWYCH	CIĄGŁOŚĆ	ODEJŚCIE OD PRZESZŁOŚCI
STABILNOŚĆ	reforma modernizacyjna	reforma naprawcza
ZMIANA	reforma strukturalna	reforma systemowa

O ile reforma w zakresie demokratyzacji i decentralizacji szkolnictwa nie została spełniona w jej ustawowych i uzgodnionych także w trakcie “Okrągłego Stołu” warunkach administracyjno-prawnych oraz pedagogicznych, a zatem mamy tu do czynienia z ustawicznym pozorowaniem czy deklarowaniem ich rzekomego wdrażania, o tyle w przypadku sześciu kolejnych reform odnotowujemy wyniki badań naukowych oraz silne ruchy kontestacyjne w społeczeństwie, które potwierdzają całkowitą lub częściową ich pedagogiczną nietrafność, ale także charakter destrukcyjny, toksyczny dla uczęszczających do szkół dzieci i młodzieży. Świadczy to o tym, że formacje rządzące, które wprowadzały za pomocą ustaw sejmowych powyższe reformy szkolne, były do tego procesu nieprzygotowane lub bezmyślnie przeszczepiały na grunt polski rozwiązania z innych systemów szkolnych, korzystały z niekompetentnych doradców, a co gorsza odwoływały się do mechanizmów i postaw arogancji oraz socjotechnicznej manipulacji i przymusu prawnego tak, jak miało to miejsce w okresie PRL.

Dylemat nastawienia na ciągłość lub zmianę w toku transformacji systemu oświatowego wiąże się z leczeniem poprzez terapię szokową lub ewolucyjne utrwalanie pożądanych zmian, z

¹ C. Birzea, Reformní proces ve školství transformujících se zemi střední a východní Evropy [w:] Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky, Ústav pro Informace ve Vzdělávání, Praha 1996. – S. 10.



kontynuowaniem przywilejów socjalnych czy sposobów zarządzania oświatą lub odstępstwem od nich. Społeczno-polityczna transformacja roku 1989 umożliwiła większą demokrację i pluralizm w szkolnictwie, zaś samym placówkom oświatowym przyniosła określony zakres samodzielności, uwolnienie od centralistycznych dyrektyw i zarządzeń, większą autonomię pracy nauczycieli oraz prawne wzmocnienie dyrektorów szkół. W związku z tym powstała konieczność, by szkoły zmieniały się od wewnątrz, biorąc pod uwagę potrzeby tak nauczycieli, uczniów, ich rodziców, jak i lokalnego środowiska. Kiedy nośnikiem zmiany staje się w szkole nauczyciel lub jej dyrektor, który jest głęboko przekonany o możliwości reform i wprowadza je zgodnie ze swoją koncepcją i kompetencjami, to problem reform edukacyjnych ściśle wiąże się wówczas ze zmianami osobistymi, ze zdolnością pedagogów do wytworzenia ich własnej wizji tj. wytyczenia celów, zasad czy warunków pracy nauczycieli itp. Nie każdemu nauczycielowi odpowiada ten typ koniecznego zaangażowania. Od ministerstwa oczekiwano nie tylko odpowiednich środków finansowych, ale i przyzwolenia na tzw. "wyjątki", czyli szkoły eksperymentalne czy innowacje oddolne.

Powyższe przesłanki oznaczają dla szkół większą odpowiedzialność, wynikającą z właściwego przemyślenia koncepcji własnej pracy (np. podstawowy sens szkoły, poszczególnych przedmiotów nauczania, profil absolwenta). To, co dawniej było przedmiotem centralistycznego nakazu i nie podlegało żadnej dyskusji, dzisiaj staje się podstawowym zadaniem każdej szkoły. Szkoła musi stać się placówką otwartą na rodziców i środowisko lokalne. Muszą być przy tym ustalone granice i zakresy wzajemnych relacji czy możliwych interwencji. Nauczyciel zaś staje się w takiej instytucji profesjonalistą o wiodącej roli w nauczaniu jako autor jakości kształcenia i współodpowiedzialny podmiot za jego organizację, atmosferę współpracy i partnerstwa.

Teoretyk reform szkolnych Cesar Birzea analizując procesy reform w przechodzących transformację państwach środkowej i wschodniej Europy wyróżnił 4 teorie:

1. Teoria samoregulacji lub teoria równowagi (Paulston) – w świetle której każdy system społeczny sam generuje własne zmiany, toteż reforma kształcenia powinna brać pod uwagę naturalne trendy spontanicznej odnowy i postępu systemu społecznego, który staje się dla niej dynamizmem mobilizującym własne źródła reform. Oświata przystosowuje się do tych zmian, przy czym stary system kształcenia jest już niewłaściwy i musi być zdestabilizowany, zaś jego dotychczasowe zdolności do rozwoju i przystosowywania są także naruszone. Z drugiej strony nowy system społeczny jeszcze nie uzyskał akceptacji, toteż mamy tu do czynienia ze stanem przejściowym, funkcjonalnym przenikaniem nowych celów do starych struktur, instytucji i osób. Z braku występowania określonych efektywnych mechanizmów samoregulacji nie można jeszcze przeprowadzić reformy kształcenia inaczej, jak poprzez zewnętrzne oddziaływania reform ekonomicznych i politycznych. Zdaniem Cooksona trzeba naruszyć co najmniej 5 % stanu systemu oświatowego, żeby można było zakłócić jego równowagę i funkcjonalność.

2. Teoria konfliktu – w odróżnieniu od funkcjonalistycznych, systemowo ewolucyjnych i strukturalnych teorii polegających na zdolności do własnej zmiany każdego systemu – stawia się na pierwszym miejscu konflikt społeczny, wychodząc od weberowskiego paradygmatu stanu konfliktowego, traktując reformę oświaty jako efekt jakiegoś uprzedniego napięcia (Carnoy, Levin, Archer) między przeciwstawnymi wartościami, grupami interesów, między państwem a



jednostką, między celem a środkami. Dla społeczeństw posttotalitarnych charakterystyczna jest walka o władzę. Zmienia się starą władzę, przekształca ją i dostosowuje do nowej sytuacji, ale nigdy nie rezygnuje ona ze swoich pozycji na rzecz sukcesów innego ugrupowania. Byłoby naiwnością sądzić, że upadek państwa totalitarnego prowadzi wprost i automatycznie do przejścia władzy przez inną siłę polityczną. Stare struktury, mentalność i postawy trwają, adaptując się na poziomie zachowań, które określa się mianem pozostałość komunizmu. W oświacie stan konfliktowy ujawnia się na dwóch płaszczyznach. Z jednej strony istnieje w ramach społecznego systemu napięcie między uprawnieniami nadanymi temu systemowi przez stary układ władzy a między wymaganiami ekonomiki rynkowej. Reforma oświaty odnoszona jest do zmian jakie zaszły już w pozostałych sektorach np. w gospodarce, prawie, życiu politycznym itp. Z drugiej strony stan konfliktu przenika do uwarunkowań narodowych z procesów globalizacji i integracji światowej gospodarki. Rywalizacja między państwami na rynku wymusza reformę systemów kształcenia w tych krajach.

3. Teoria zależności – zdaniem niektórych analityków transformacja postkomunistyczna powinna zaowocować powstaniem mieszanego społeczeństwa, które będzie kombinacją „czystej” zachodniej demokracji i społeczeństwa autorytatywnego. Może to skutkować uzależnieniem procesów transformacji od stanu zmian w państwach zachodnich np. pożyczki z Banku Światowego czy z Międzynarodowego Funduszu Walutowego wymuszają strukturalne przystosowanie się w tej polityce. Tym samym reforma oświaty musiałaby być silnie zorientowana na procesy rynkowe narzucane z zewnątrz, a przez to wchodzące w konflikt z narodowym interesem.

4. Teoria rewolucji – transformacja jest w świetle niej procesem rewolucyjnym lub porewolucyjnym. Reforma kształcenia jest naśladowaniem niektórych zmian globalnych. Zdaniem Huntingtona proces rewolucyjny jest związany ze zmianą ideologii, politycznej władzy i wykorzystaniem radykalnych środków.¹

W tym świetle reforma oświaty jest radykalną zmianą wszystkich elementów i instytucji tego systemu. Równoległe do zmian politycznych i ekonomicznych społeczeństw, a wiążących się z demokratyzacją, deregulacją i regionalizacją, wzmacniany jest trend ku autonomii szkół. Wyraża się to w praktyce szczególnie w postaci inicjatyw w zakresie samodzielnej organizacji szkół i ich finansowania. Uważa się też, że procesy globalizacji socjoekonomicznej i politycznej mogłyby podporządkować im szkolnictwo, toteż dzięki ich autonomii obroni się kulturowy pluralizm, w tym kultura szkolna.

Jak wykazują badania porównawcze różnych systemów oświatowych, w każdym z państw prowadzona jest szeroka dyskusja na temat przyszłości szkoły, przyczyn kryzysu i konieczności wprowadzenia zmian czy radykalnych reform w duchu decentralizacji, demokratyzacji i deregulacji. Kiedy się jednak w tych debatach mówi o autonomii szkół, to w ścisłym powiązaniu z polepszeniem jakości ich kształcenia i wychowania. Każde z państw ma swoją własną tradycję w realizacji idei autonomii szkół, ale także i wynikające z jej wdrażania konflikty czy trudności.

¹ C. Birzea, op cit.



Tymczasem wszystkie reformy centralistyczne, odgórne, typu “top-down”, określane też przez Zbigniewa Kwiecińskiego mianem “epidemii sterowanej” wymagają spełnienia kluczowych warunków dla ich powodzenia. Źle przygotowana i wdrażana ustrojowa reforma szkolna skutkuje nie tylko jej negatywnym odbiorem przez najważniejszy czynnik jaki stanowią nauczyciele, ale też oporem czy działaniem ją sabotującym. Każda reforma musi naruszać czyjeś status quo, stabilizację, utrwalone schematy, toteż jej narzucenie wyzwała zachowania repulsywne, rezystencyjne, które zmierzają albo do uniemożliwienia jej zaistnienia, albo do opóźnienia. *W pewnym sensie reakcje oporu wobec zmian są normalnym, nieodłącznym, organicznym składnikiem szerszej sytuacji. Którą nazywamy sytuacją zmiany. Nie jest to jakaś forma godnej pożałowania dewiacji, przejaw zachowań patologicznych. Jest to w jakiejś mierze normalna, zdrowa reakcja (niektórych) członków systemu i jako taka powinna być traktowana przez badaczy procesów zmiany i praktyków.*¹

Przykładowo, do reformy ustrojowej w zakresie kształcenia zintegrowanego doszło w wyniku nieprzygotowanego zamysłu rządzących, o czym pisało wielu naukowców. W trakcie zapowiedzi przygotowań do niej przedstawiane były opinie krytyczne, których autorzy ostrzegali przed taką strategią wprowadzania reformy. Wczesna edukacja jest pierwszym ogniwem usystematyzowanej edukacji małego dziecka, które powinno zostać do niej właściwie przygotowane w trakcie wychowania przedszkolnego. Popołniony przez resort edukacji błąd negatywnie rzutuje na dalsze losy uczniów, poziom ich aspiracji i osiągnięć szkolnych. Dlatego tak ważny jest stan akceptacji narzucanej środowisku nauczycielskiemu zmiany, by wprowadzana w życie zapobiegała czy eliminowała pojawiające się bariery i przeszkody oraz tonizowała toksyczne tego skutki. Jak wynika z badań Anny Gajdzicy, zbyt krótki okres od ogłoszenia koncepcji reformy w lutym 1998 r. do momentu jej wdrożenia z dniem 1 września 1999 r. sprawił, że nauczyciele nauczania początkowego nie tylko nie mieli szans na przygotowanie się do bardzo głębokich zmian programowo-metodycznych, jakie wynikały z narzucenia im modelu edukacji zintegrowanej, ale także nie mieli czasu na uzyskanie odpowiedniej wiedzy i kwalifikacji do jego właściwej realizacji. Zupełnie pominięto gotowość i poziom akceptacji nauczycieli tego poziomu kształcenia do oceniania opisowego, do nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz konieczności odstąpienia od kształcenia przedmiotowego.²

Wśród badanych na terenie powiatu cieszyńskiego nauczycieli w trzy lata po reformie wczesnej edukacji, aż 90,6 % spośród nich oceniało ją negatywnie ze względów ekonomiczno-organizacyjnych (52 % wskazań), na wadliwą organizację reformy (29,4 %) oraz brak dostatecznych i otrzymywanych na czas informacji o planowanych przekształceniach, na wadliwe funkcjonowanie kursów i szkoleń, niepotrzebne wprowadzanie zmian strukturalnych.³ Aż 83,5 % badanych nauczycieli stwierdziło, że nie jest prawdą, jakoby dzięki tej reformie miało nastąpić wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci. Ocenianie opisowe okazało się korzystne tylko dla 29 % nauczycieli, zaś aż 40 % pedagogów wczesnoszkolnych znalazło się w

¹ R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń: Wydawnictwo UMK, 1996. – S. 72.

² A. Gajdzica, *Reforma oświaty ...*, dz. cyt.

³ Tamże, s. 125 i nast.



grupie respondentów bardzo silnie odrzucających to rozwiązanie. Podkreślali oni w swoich wypowiedziach *negatywne efekty, takie jak: obniżenie motywacji uczniów, problemy w komunikowaniu się z rodzicami i niepotrzebną pracą papierkową (...)*.¹ Etnopedagogiczna diagnoza zajęć w klasach I-III wykazała, że wbrew obowiązkwowi kształcenia zintegrowanego, holistycznego, *nauczyciele pracują najczęściej z zachowaniem nauczania przedmiotowego, a zmieniając sposób pracy, najczęściej ograniczają się do organizacji przerw – nie zawsze zgodnej z założeniami dostosowania czasu pracy do możliwości i potrzeb uczniów*.²

Są też analizy nietrafne. Oto jeden z socjologów okazał się pierwszym badaczem niedokończonyj "reformy" w zakresie obniżenia wieku obowiązku szkolnego w naszym kraju. Robert Pawlak opublikował interesujący raport z badań socjologicznych, w którym ukazuje stosunek rodziców, nauczycieli i przedstawicieli dziesięciu władz lokalnych, samorządowych, do kontrowersyjnego i silnie krytykowanego zamiaru obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Przy tej okazji ujawnia się stan polskiego szkolnictwa w jakże zróżnicowanych społecznościach lokalnych. Autor przyjął trzy hipotezy:

1) im większa jest wiedza badanych na temat planowanej reformy, tym większa jest jej akceptacja. Ta hipoteza została potwierdzona;

2) poparcie lub opór wobec planowanej reformy będą zależęć od umiejscowienia badanych osób w ramach lokalnych instytucji, to znaczy, że poziom poparcia będzie wyższy wśród nadzoru pedagogicznego, osób reprezentujących władze, natomiast poziom oporu będzie wyższy po stronie nauczycieli i rodziców. Także i ta hipoteza znalazła potwierdzenie.

3) im większy jest na danym terytorium deficyt przedszkoli, tym większe będzie poparcie dla reformy. Ta hipoteza znalazła tylko częściowe potwierdzenie. Tam, gdzie brakowało przedszkoli i dostępu do nich, rodzice i nauczyciele nie poparli reformy. Natomiast najgorętszymi zwolennikami obniżenia wieku szkolnego były władze tych gmin, w których brakowało przedszkoli.³

Powody, dla których MEN postanowił przeprowadzić wspomnianą reformę strukturalną niestety nie znajdują potwierdzenia w oficjalnych wypowiedziach czy dokumentach resortu i jego władz. Szczególnie jest to widoczne w pominięciu psychologii rozwojowej i uwarunkowań pedagogicznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Błędnie twierdzi się, że autorzy reformy kierowali się "również kalkulacjami jej kosztów", gdyż to właśnie brak kalkulacji resortu, skutkujący niedoszacowaniem adekwatnej do potrzeb wysokości subwencji spowodował wzrost nastrojów opozycyjnych wobec MEN. Autor tych analiz pominął wśród uwarunkowań ekonomicznych, że głównym powodem obniżenia wieku szkolnego nie były względy pedagogiczne czy psychologiczne (te w resorcie całkowicie zignorowano), ale rynkowe, związane z przyspieszonym skierowaniem na rynek pracy tych, którzy wesprą swoimi zarobkami dramatyczny deficyt budżetowy Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Autor badań.⁴

¹ Tamże, s. 141.

² Tamże, s. 191.

³ R. Pawlak, *Reforma oświaty "po polsku"*, czyli o tym jak rząd polski posyła sześciolatki do szkół, APS, Warszawa, 2011.

⁴ Szerzej: *(Anty-)edukacja wczesnoszkolna*, red. Dorota Klus-Stańska, Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls" 2014; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. Maria Dudzikowa, Karina Knasiecka-Falbińska, Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls" 2013; Śliwerski B., *Krytyczna analiza centralnych "reform" oświatowych po roku 1989*, *Studia Edukacyjne* 2014 nr 1; tenże, *Gotowość szkolna sześciolatków jako instrument rynkowej polityki oświatowej*, *Edukacja Elementarna* 2014 nr 34.



Władze resortu edukacji różnych rządów postsolidarnościowych, lewicowych, prawicowych, neoliberalnych, jak i współpracujący z nimi w roli doradców naukowcy nie znali wyników badań szwedzkiego psychologa i pedagoga z Torsta Huséna – jednego z członków słynnego Raportu UNESCO pod redakcją Edgara Faure’a, jaki powstał pod koniec lat 70.XX w. – z których wynika, że główna strategia zmierzająca do wprowadzania zmian i innowacji polegała w większości państw (...) *na oddziaływaniu na nauczycieli, czy też raczej na działaniu zamiast nich, ale nigdy na współdziałaniu z nimi. Zamiany nowatorskie i twórcze powinny być wprowadzane w trybie działań dowolnych, nie zaś poprzez akcje propagandowe ekspertów albo dekrety rządowe – bez względu na to, czy system szkolny jest czy nie jest scentralizowany. Opory przy wprowadzaniu zmiany pochodzą bowiem w znacznej mierze stąd, że my-eksperti, pracownicy naukowcy czy administratorzy – twierdzimy wobec nauczycieli, iż do tej pory nie mieli oni racji i że powinni iść za naszymi radami.*¹ W silnie scentralizowanym systemie szkolnym, jakim jest niewątpliwie polskie szkolnictwo od początku PRL po dzień dzisiejszy (z krótką przerwą wolności w latach 1989-1993), odgórne wprowadzanie reform edukacyjnych opierało się na aktach przymusu prawnego i manipulacji administracji rządowej, skazując je tym samym na niepowodzenie. Silny opór wobec nich generowany był przez wiele podmiotów stricte oświatowych, ale i pozaoświatowych, bowiem – w wyniku przemian demokratycznych – włączają się w ten proces także organizacje pozarządowe, zaś w okresie totalitaryzmu przeciwdziałała im opozycja. *Szttywna i żądna władzy biurokracja łatwo zmienia się w ścisłą skorupę, która przeszkadza wysiłkom nowatorskim, zamiast zapewnić nauczycielom w terenie odpowiednią pomoc w ich realizacji.*²

Belgijskie socjolożki – Henri Janne i Marii-Laure Roggemans wskazały na podstawie licznych badań sześć czynników, których uwzględnienie w procesie reformowania edukacji wpływa na proces jej stopniowego przyswajania. Są to: 1) względne korzyści innowacji, czyli stopień jej przyjmowania jako ulepszenia w stosunku do idei i rozwiązań, które ona wyrugowuje; 2) zgodność reformy z wartościami uznawanymi przez jej użytkowników; 3) poddanie innowacji wstępnej próbie weryfikacyjnej, by można było ją potem upowszechnić; 4) klarowność założeń i rozwiązań innowacyjnych, by były one zrozumiałe i możliwe do zastosowania; 5) komunikatywność w demonstrowaniu jej wyników oraz 6) podejmowanie decyzji o wprowadzeniu innowacji w wyniku decyzji zespołowych z prawem do ich indywidualnej akceptacji.³ Podobnie analizowano unikanie w reformowaniu szkolnictwa błędów, które zostały rozpoznane przez ekspertów międzynarodowych badań porównawczych i zawarte w Raporcie UNESCO przygotowanym pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa w II poł. lat 90. XX w. Wyraźnie odnotowano w nim, (...) *że nadmiar reform następujących jedna po drugiej unicestwia je, ponieważ nie daje systemowi czasu na wchłonięcie nowych idei i przygotowanie wszystkich zainteresowanych stron do czynnego uczestnictwa. (...) wielu reformatorów, działając zbyt radykalnie lub przyjmując podejście zbyt teoretyczne, nie*

¹ T. Husén, O potrzebie umacniania postaw nowatorskich, [w:] Oświata i wychowanie w toku przemian, adaptacja i red. Anna Mońka-Stanikowa, Warszawa: PWN 1979. – S. 345.

² Tamże, s. 347.

³ H. Janne, M.L. Roggemans, Przeszkody w działalności nowatorskiej i w rozprzestrzenianiu się nowych tendencji [w:] Oświata i wychowanie..., dz. cyt.



uwzględnia wartościowych doświadczeń lub odrzuca pozytywne osiągnięcia z przeszłości. Z tego powodu nauczyciele, rodzice i uczniowie odczuwają niepokój i nie są zdolni do zaakceptowania i wprowadzenia reformy w życie.¹

Wspomniane w powyższym raporcie trzy czynniki prowadzące do sukcesów reform szkolnych, a mianowicie: 1) społeczność lokalna, zwłaszcza rodzice, dyrektorzy szkół i nauczyciele, 2) władze publiczne, samorządowe i 3) społeczność międzynarodowa były w naszym kraju przedmiotem dezakceptacji ze strony władz resortu edukacji. Nic dziwnego, że usilnie wprowadzano odgórnie zmiany makro- i mezoświatowe, przez co zmniejszono zainteresowanie nimi. *Żadna reforma nie może zakończyć się sukcesem bez pomocy nauczycieli i ich czynnego udziału. Dlatego Komisja zaleca zwracanie szczególnej uwagi na status społeczny, kulturalny i materialny edukatorów.²* Twórcy raportu Polskiej Akademii Nauk pt. "Polska 2050" określają trzy scenariusze możliwego rozwoju Polski na tle światowych megatrendów i rozwijających się a niekontrolowanych i nie kanalizowanych czynników endemicznych. Obok scenariusza realistycznego i optymistycznego, w których nie przywiązuje się jednak szczególnej wagi do procesów demokratyzacyjnych, pojawia się trzeci scenariusz określany jako zagrożenia. Wpisuje się weń możliwość rozwoju ruchów protestów społecznych czy terrorystycznego anarchizmu rewolucyjnego, które będą sprzyjać pojawieniu się kierunków neototalitarnych czy neofaszystowskich. *Pozbawiona szans pracy młodzież bardzo łatwo nabrać na hasła typu "stać nas na więcej, tylko zarezerwujmy Polskę dla prawdziwych Polaków".³*

Jeżeli państwo chce być – a powinno taką rolę spełniać – współkreatorem postępu cywilizacyjnego, to musi zadbać o zwiększenie spójności społecznej, wzrost zaufania do instytucji czy organów władzy oraz sprzyjać maksymalnej i długotrwałej stabilności funkcjonowania poszczególnych instytucji. Społeczeństwo zaś musi mieć możliwość recenzowania poczynań władzy w zakresie zarówno niesprzeczności rozwiązań prawnych, jak i współpracy między władzą centralną a regionalną. Państwo powinno zmienić stosunek instytucji publicznych do społeczeństwa nie tylko pod kątem okazywania mu większej życzliwości, ale i bycia bardziej otwartymi na współpracę, przestrzeganie prawa i walkę z istniejącymi czy pojawiającymi się patologiami. Społeczeństwo zaś powinno nie tylko szanować i przestrzegać prawa, ale i włączać się aktywnie w jego stanowienie, konsultowanie, podejmowanie inicjatyw społecznych i działania w dialogu z władzą, a zatem i stosowania rozwiązań kompromisowych.

Dla pedagogów powinny być istotnym ostrzeżeniem zawarte w tym raporcie uwagi o wielowymiarowych i niejednoznacznych zagrożeniach techniczno-edukacyjnych, które wynikają z dynamicznego wzrostu postępu technicznego, chaotycznego wzrostu dużej liczby zmiennych jako skutków procesów globalizacyjnych, kryzysów finansowych w różnych regionach świata, oligopolizacji gospodarki światowej, w tym, rozwoju gospodarki wirtualnej.

¹ J. Delors, Edukacja, czyli niezbędna utopia [w:] Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO. Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, przeł. Wiktor Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich 1998, s. 24.

² Tamże, s. 25.

³ Raport Polska 2050, Warszawa: PAN Komitet Prognoz "Polska 2000 Plus+" 2011., s. 72.



Wśród nowych zagrożeń pojawiły się takie, jak: imitacyjność innowacji technicznych, instytucjonalnych i organizacyjnych, która niszczy lokalne tradycje i narodowe rozwiązania twórcze. Coraz więcej jest procesów aplikacyjnych także w polskiej oświacie rozwiązań brytyjskich czy amerykańskich, które w dużej mierze nie są zbieżne z polską kulturą, dominującym w społeczeństwie systemem wartości oraz nadmierna komercjalizacja wiedzy, w tym zawłaszczanie jej przez ponadnarodowe korporacje utrudnia powszechny do niej dostęp. Da się budować społeczeństwa oparte na wiedzy w sytuacji, gdy ta jest niskiej wartości.

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ РЕФОРМ В ЕПОХУ ПАНУВАННЯ НЕОЛІБЕРАЛЬНОЇ ГІПЕРКУЛЬТУРИ

Стаття представляє генезис і еволюцію освітніх реформ у Польщі, пояснює концепцію стратегії реформування. Крім того, автор обговорює неоліберальний принцип адаптації системи освіти до викликів глобалізації, розглядає різні типології інновацій в освіті.

Ключові слова: освітня реформа, освітня стратегія реформ, людський капітал, економічний неолібералізм, інновації росту, перетворюючі інновації, реальні інновації, "матричні дилеми", демократизація і децентралізація освіти, теорія саморегулювання, теорія конфлікту, теорія залежності, теорія революції.

EDUCATIONAL REFORM STRATEGIES IN THE AGE OF DOMINANCE NEOLIBERAL HYPER-CULTURE

The article presents the genesis and evolution of educational reforms in Poland, explains the concept of the reform strategy. Also, the author discusses the neoliberal principle of adapting the education system to the challenges of globalization, examines the various typologies of innovation in education.

Keywords: educational reform, educational reform strategy, human capital, economic neoliberalism, incremental innovation, transformative innovation, real innovation, "matrix dilemmas", democratization and decentralization of education, self-regulation theory, the theory of conflict, dependency theory, the theory of revolution.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕФОРМ В ЭПОХУ ГОСПОДСТВА НЕОЛИБЕРАЛЬНОЙ ГИПЕРКУЛЬТУРЫ

Представлены генезис и эволюция образовательных реформ в Польше, определена концепция стратегии реформирования. Кроме того, автор обсуждает неоліберальной принцип адаптации системы образования к вызовам глобализации, рассматривает различные типологии инноваций в образовании.

Ключевые слова: образовательная реформа, образовательная стратегия реформ, человеческий капитал, экономический неоліберализм, дополнительные инновации, преобразующие инновации, реальные инновации, "матричные дилеммы", демократизация и децентрализация образования, теория саморегулирования, теория конфликта, теория зависимости, теория революции.



ФІЛОСОФІЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ: СТАТУС ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ

Педагогічний дискурс, що розпочався з прийняттям нового Закону України “Про вищу освіту”, з особливою гостротою розгорнувся навколо проблеми вільного вибору студентами тих чи інших дисциплін, серед яких опинилась і така “вічна дисципліна”, як філософія. Філософія – основа світогляду і методології наукового пізнання, а тому має вивчатись як обов’язкова дисципліна при підготовці фахівців усіх спеціальностей і напрямів.

Ключові слова: людина, культура, освіта, філософія, світогляд, методологія, виховання.

Філософія (любов до мудрості) є теоретичною й методологічною основою духовності людини, її світогляду, мислення та буття. Вона досліджує практичне, пізнавальне, ціннісне, етичне та естетичне відношення людини до світу, формує загальноцілісний погляд людини на світ, забезпечує теоретичне обґрунтування відповіді на питання про мету і смисл життя, щастя і шляхи його досягнення, створює основу для вироблення системи життєвих цінностей та ідеалів. Унікальний статус і роль філософії в системі духовності людини обумовлює її дивовижну історичну присутність у будь-яких системах освіти усіх народів і культур світової спільноти. Щоправда, дехто робив спроби витіснити цей предмет з навчального процесу. Останнє долалось людським розумом як фатальна помилка суспільного пізнання. Філософія залишалась предметом обов’язкового вивчення практично у всіх університетах світу. Деяко подібне відбувається й в системі освіти України. Розглядаючи філософію як дисципліну “вторинного значення”, деякі радикально налаштовані реформатори пропонують перевести її у статус навчальних предметів “вільного вибору”, скороченого, побіжного вивчення. Останню позицію я розглядаю як хибну. Не тільки у педагогічному, але й у кожному класичному чи технічному університеті філософію потрібно читати у повному обсязі, без будь-яких модифікацій чи скорочень. Понад те, філософія розглядається нами як основний предмет у системі підготовки кадрів саме тому, що вона формує світоглядно-методологічні підвалини особистості, забезпечує їх органічний зв’язок з історією і сьогоденням, орієнтує на відповідний суспільний ідеал, забезпечує їх софійність.

Як відомо, протягом усього періоду існування СРСР в закладах освіти вивчалась виключно марксистська філософія, що розглядалась як найвище досягнення суспільствознавчого освоєння дійсності, світоглядна й методологічна основа наукового пізнання як такого. Усі інші напрями, течії, школи розглядались як ненаукові, буржуазні, ідеалістичні. Зосереджені в курсі “Критика буржуазної філософії” вони вивчались фрагментарно, поверхово, поспішно. У результаті в студентів формувалось своєрідне “однорумство”, вибудоване на законах, нормах, принципах марксистської доктрини. Зрозуміло, воно мало хибний і не тривалий характер, розсипалось при першому ж зіткненні з дійсністю.

Як наука і світогляд, а ще більш точно – як особливий спосіб духовно-практичного освоєння дійсності – філософія – феномен цілісний. Кожен її напрям, школа чи підхід має певний сенс у формуванні й усвідомленні загальнофілософської картини світу. Надання



переваги одному з них, відсторонює нашу увагу від інших. А це і неправильно, і не справедливо. Як цілісний феномен філософія відкриває свою істину тільки при цілісному її вивченні. Оскільки ж вивчати усі напрями і школи є справою неможливою, постає проблема вибору: яку філософію потрібно вивчати в університеті, кому з видатних філософів віддати перевагу, на чому, насамперед, необхідно зосереджувати увагу студентів? Враховуючи виключну актуальність проблеми й різнобій існуючих підходів до її визначення в українській освітянській практиці, зосереджу на її розгляді першочергову увагу. Відразу ж зазначу: оглядове вивчення всього курсу й поглиблене освоєння того чи іншого філософського напрямку в університеті постає як проблема вибору світогляду, методології, системи цінностей – тієї духовної платформи, на якій формується особистість. Останнє залежить від загальної суспільної установки на життя тих чи інших народів та їх культур – від “духу епохи”, який сповідує відповідний локальний соціум. Суспільства релігійної духовної орієнтації перевагу віддадуть вивченню різноманітних філософсько-релігійних шкіл та напрямів. Тоталітарні режими оберуть вчення, що формують “філософію вождизму”, дійсної чи ілюзійної єдності та одностайності. Суспільства практичної орієнтації зосередяться на вивченні такого філософського напрямку, як прагматизм чи технократизм. Народи, схильні до романтичного розуміння історичного процесу, скоріш за все оберуть “філософію життя” або екзистенціалізм.

Яку ж філософію мають вивчати студенти українських педагогічних університетів?

Відповідь на це запитання є досить простою й одночасно глибоко утаємниченою саме тому, що українська спільнота є, з одного боку, національним феноменом, з другого – цивілізаційним. Вона є учасником світових процесів, органічно включена у плетиво світових геополітичних ліній і в цьому розумінні сповідує дух загальнолюдського розвитку. Разом з тим, вона зосереджується на власне національних пріоритетах – оселі, родині, праці, добробуті, культурі, розглядає їх у якості таких, що ідентифікують її самість як особливого угруповання людей в системі взаємодії світових народів і культур. Характерним при цьому є те, що загальнолюдські цінності українство приймає як свої власні; свої ж особливі цінності воно піднімає до рівня загальнолюдських і щедро ділиться ними з іншими народами і культурами. Не протиставляє, не абсолютизує, а розглядає як особливе, корисне для себе і для інших.

Відомо, що деякі історичні народи використовують власну унікальність як підставу й підґрунтя для домінування над іншими народами. Українці є людьми іншого духовного стрижня. Вони ніколи не зазіхали на чуже, бо свого завжди було вдосталь. Вони не “розширяли” власні землі, бо в поті чола трудилися на тих, які були одвічно даровані Богом. Вони ніколи не підкоряли інших, бо завжди сповідували ідею миру, справедливості, праці і добробуту. А це означає, що українська педагогіка базується на єдності світових (загальнолюдських) і національних пріоритетів – на світовій і національній філософії у їх єдності й взаємозв’язку, що й має вивчатись в українських університетах.

Першою філософською школою, що стала для нашого покоління своєрідною історичною спадщиною, є **марксизм**. Мабуть, справедливою реакцією оновлювальних процесів, спричинених проголошенням незалежності України, була пропозиція щодо негайного вилучення марксизму з навчальних курсів загальноосвітніх шкіл і



університетів. Шкода, завдана цим вченням декільком поколінням радянських людей, навряд чи підлягає вимірюванню.

Вихована на ідеях марксизму-ленінізму-сталінізму “радянська людина” увійшла в історію як “Homo soveticus” – людина, яку бояться, яку зневажають і намагаються не допустити до власного дому цивілізовані народи світу. У відомому сенсі, залишки марксизму як ідеології тоталітаризму утримуються й здійснюють свою руйнівну функцію в духовному світі нинішніх поколінь і сьогодні. Одночасно, в марксизмі (особливо, в ранньому) є речі, що складають найбільш високі гуманістичні надбання епохи, зокрема, щодо ліквідації експлуатації людини людиною, єднання народів і культур, реального гуманізму як гармонізації життєдіяльності людини з природою тощо. Сильним є марксизм у контексті економічної теорії, зокрема, розкриття таємниці додаткової вартості. Справедливим є й висновок марксизму про те, що при умові масового збідніння трудящих мас суспільству загрожує вибух, що приведе до соціальної революції й диктатури однієї групи людей над іншою. А це означає, що марксизм треба вивчати, без фанатизму й перебільшення його значення для сучасного цивілізаційного розвитку. Я наголошую на тім, що це вчення має бути присутнім у програмах з філософії такою ж мірою, як і інші розвинені філософські школи.

Характерно, що колишня ідеологічна доктрина, обмежувала, а подекуди й просто викреслювала здобутки **української національної філософії**. Тим часом, для народу, культури і нації важливим є не тільки духовний контекст світу, але й духовні підвалини їх власного буття. Для нашого народу їх теоретичне осмислення забезпечує філософія Г. Сковороди, Т. Шевченка, М. Драгоманова, П. Юркевича, В. Антоновича, П. Куліша, І. Франка, С. Гогоцького, О. Потебні, багатьох інших мислителів, творчий доробок яких формує особливу культуру філософської спадщини людства. Ця філософія подарувала світові так звану філософію серця – високодуховного ставлення людини до людини, людини до природи і до самої себе. У її основі – ідея духовної єдності народу, національного духу, незалежності і свободи – усіх основних сегментів сучасної національної ідеї, на яких має виховуватись українська людина. Осягнення суті української філософії має увійти в навчальний процес у якості складника, який не підлягає сумніву [1].

Не менш цікавим і розгалуженим напрямом сучасної світової філософії, що підлягає вивченню в системі підготовки майбутніх фахівців, **“філософія життя”**, представлена такими видатними мислителями, як Ф. Ніцше, В. Дільтей, А. Бергсон, О. Шпенглер. На відміну від марксизму, ця філософія формує установку на формування нового світового устрою не шляхом класової боротьби та революції, а через своєрідний розвиток духу (волі) особистості, творча енергія якої, за їх переконанням, є тим головним чинником, що спонукає життєвий процес до прогресу. Першим серед мислителів цього філософського напрямку був німецький мислитель **Фрідріх Ніцше**. Філософ залишив людству унікальну концепцію оновлення суспільства шляхом триєдиного перетворення духу людини й досягнення тієї міри морального благородства, у контексті якої людина утверджується як месія – надлюдина, здатна “підняти” на поверхні моральної досконалості усе людство: “так говорив Заратустра”.

Ніцше не розуміли. Його боялись і цурались. Радянські філософи трактували і таврували Ніцше як ідеологічну передумову нацизму. У СРСР він був заборонений.



Кожен, хто читав Ніцше, вважався ворогом соціалізму. І все ж, філософія цього великого мислителя мала неабиякий сенс. Вона виходила з розуміння життя з самого життя. Вірніше з “волі”, яка його обумовлює й спонукає до удосконалення. Не кожна людина має однакову волю – “жадобу до життя”, як висловлювався великий філософ. Одні прагнуть елементарних життєвих благ, інші – чуттєвих насолод, і лише людина сильної волі – надлюдина – прагне віддати свою волю (й життя) всьому людству.

Тим часом, до свободи і справедливості прагнуть (і можуть здійснити !) всі, а не тільки “надлюдина”. Останнє глибоко і в досить помітній художній формі виразив такий напрям філософствування, як **екзистенціалізм**. У європейському й світовому філософському просторі з’явилися нові лідери. Найбільш помітними серед них стали Альберт Камю й Жан-Поль Сартр, Мартин Хайдеггер і Карл Ясперс. Цей напрям, основою якого стала спроба осягнення людини у головних миттєвостях її буття у світі, створив оригінальну філософію людини, яка увійшла не лише в культуру, літературу і мистецтво, але й у студентську аудиторію, заповнила собою практично весь духовний простір. У колишньому СРСР ставлення до неї було суперечливим. У тій частині, де екзистенціалізм розкривав вади буржуазного способу життя, радянська офіційна філософія його підтримувала; там же, де він обстоював альтернативний марксистові спосіб життя – вона його засуджувала й забороняла.

Вникнути в суть філософії, що на 80–90 % заповнила собою європейський духовний простір другої половини ХХ століття, допомагає невелика за обсягом філософська праця Альберта Камю “Ессе про абсурд”, окрасою якого є унікальний за своїм змістом і філософською мудрістю “Міф про Сізіфа”. Наше життя, розмірковував філософ, є суцільним абсурдом. Причина цьому – в системі людського пізнання світу. Ми ніколи не досягаємо повного пізнання. У житті завжди залишається “шматочок не пізнаного”, а діяти треба! Тут-то й виникає абсурд, бо людина не врахувала, можливо, головного... Абсурд бажано було подолати, міркує далі Камю, але як? Можна здійснити самогубство і тим самим втекти від абсурду. Можна “не помічати абсурд”, трактувати дійсність у “рожевих кольорах”, тобто здійснити “філософське самогубство”. Можна, далі, уникнути абсурду (вийти за його межі) шляхом надмірного вживання алкоголю, наркотиків, засобами сублімації тощо, але ж ... абсурд не зникає! І тоді людині залишається одне, робить висновок філософ: навчитись жити в абсурді!

Саме тут філософ звертається до давнього міфу про Сізіфа, який був покараний Богами за непокору. Суть покарання полягало не лише (і не стільки) в тому, що Сізіф був змушений викочувати на гору важкий камінь, а в тому, що камінь постійно зривався, падав вниз, а Сізіф мав розпочинати цю справу знову і знову... “Сізіфів труд...” – це життя людини в абсурді. Що може бути більш важчим і непереборним? Як має вести себе людина, щоб, не зважаючи на обставини й “приречення Богів”, залишатись Людиною.

Безсумнівним здобутком європейської філософії ХХ століття є напрям, який підняв у якості визначальної домінанти людського розвитку духовність людини. Мова йде про різноманітні форми **релігійної філософії** й, насамперед, про **неотомізм** знаменитих французьких мислителів Ж. Мартена, А. Веттера, Ю. Бохеньського та ін. Особливу лінію релігійної філософії – філософії вічного й всепереможного Божественного духу – відтворюють російські релігійні мислителі ХІХ-ХХ століття, насамперед, В. Соловйов та М. Бердяєв, С. Франк та Ільїн, П. Флоренський та М. Лосський. До цього напрямку



належить творчість відомих, а може й знаменитих природодослідників і філософів Тейяр де Шардена, Уайтхеда та Володимира Вернадського. Особливим рядком вписується у цей напрям “філософія духу” польського письменника Станіслава Лема. І, знову ж таки, ця філософія утверджувалась як протидія марксизму, вірніше, марксизму-ленінізму, особливо в його тоталітарно-сталінському виконанні. Згадаймо перші роки утвердження радянської влади. Скільки Храмів зруйновано більшовиками? Скільки служителів культу було розстріляно або ж їх спіткала доля в’язнів ГУЛАГу? Як “виганялась” релігія зі школи, установ культури, суспільного та побутово-сімейного життя людини? Поряд з тотальним насадженням наскрізь фальшивої ідеології марксизму та атеїзму це привезло до глобальної руйнації духовності людини, її моралі, до “руйнації душі”, про яку так вдало сказав булгаковський професор Преображенський.

За розмаїттям поглядів та обґрунтувань, які поза всяким сумнівом треба розглядати окремо і у взаємному зв’язку одне з одним, все ж прослідковується головний висновок релігійної філософії ХХ століття: людська цивілізація може існувати лише як духовна, тобто як така, що базується на високих духовних принципах, заданих Богом, “Пунктом Омега”, ноосферою чи якимось іншим вічним духовним началом. Звідси – обґрунтування необхідності повернення до вічних духовних цінностей, загальнолюдської моралі, поправних так званих “цивілізаційним” (а в дійсності – споживацьким і прагматичним) розвитком людства ХХ століття. Без такого повернення про перспективи існування людства не може бути й мови. Вихід з глобальної цивілізаційної кризи релігійні філософи вбачали у поверненні до Бога – духовності у самому широкому розумінні цього поняття. За їх розумінням, світ врятує духовність, відродження якої різноманітними засобами є першим і головним завданням людства.

Не менш впливовим напрямом європейської філософії ХХ століття був і залишається **технократизм**, покликаний до життя осмисленням ролі та значення науки і технологій, досягнень та суперечностей науково-технічної революції, техніки як “металевого стрижня” суспільства, без якого (або з його ослабленням) людство може втратити свої цивілізаційні ознаки. Д. Белл, Л. Мемфорд, М. Хайдеггер, М. Бердяєв, О. Тоффлер... Перелік знаменитих імен та оригінальних концепцій можна продовжувати. Технократизм – своєрідна філософія техніки – інколи сприймається як фундаментальна похибка філософського розуму. Однак – це несправедливо. Техніка – історичне надбання людства. Без техніки прогрес є справою неможливою. Однак, її роль та значення не можна абсолютизувати. Філософія технократизму має два напрями – оптимістичний і песимістичний. Перший з них вбачає в техніці єдиний засіб розвитку людства сходинками прогресу; другий – саме з технікою пов’язує рух суспільства до прірви, занепаду цивілізації, її самознищення. І все ж у загальному підсумку технократизм прийшов до висновку про необхідність створення й постійного відтворення техніко-технологічного “остова цивілізації”, але не інакше, як у жорсткому людському контролі з точки зору відповідності прогресу загальнолюдським цінностям.

Одночасно, підкреслюючи роль і значення техніки й технології, саме технократизм поставив проблему подолання глобальних техногенних суперечностей, катастроф і повернення до цивілізаційного розвитку на засадах загальнолюдських цінностей

Серед напрямів і шкіл сучасної філософії можна було б назвати й такі, як фрейдизм і неофрейдизм, неонархізм, історіософські, соціологічні та культурологічні дослідження



тощо. Важливим є, далі, ознайомлення студентів з такими моделями сучасного філософствування, як “суміш реальностей” у філософському доробку Е. Дюркгейма; “самотній голос людини” у філософії Г. Марселя; “негативної діалектики” Т. Адорно; культурно-антропологічної методології К. Леві-Стросса; еволюційної епістемології та постструктуралізму М. Фуко; трансцендентального емпіризму Ж. Дельоза; реконструкції та деконструктивізму Ж. Дерріди; концепції метанаративів Ж.-Ф. Ліотара; феноменологічної герменевтики П. Рікера; американського постмодернізму Ф. Джеймосіна та ін.

Європейська і світова філософія ХХ – ХХІ століття являє собою низку різноманітних напрямів, течій, шкіл, які, здавалося б, не мають одне до одного ніякого відношення. Тим часом, ця характеристика не відповідає дійсності. За суперечливим розмаїттям все ж проглядається єдність, яка дає можливість розглядати її як систему, зробити певні узагальнення:

– **перше**, в основі цієї єдності лежить **проблеми людини** в її соціальній організації як основної проблеми філософії. Європейська філософія ХХ століття довела, що проблема людини є головною у філософії загалом. Не співвідношення мислення і буття, не проблема методу, не герменевтика, а саме проблема людини є тим головним таїнством, проникнення в яке складало сенс і смисл філософствування як такого. У контексті загальної історії філософського розвитку це може бути оцінено як потужний крок філософії на зустріч людині. Її становленню та розвитку, а отже – педагогіці [2].

– **друге**, не менш вагомим надбанням філософії ХХ століття є утвердження **методологічного плюралізму** як основи основ філософського осягнення світу. Філософія ХХ століття довела, що універсального, всезагального методу філософського пізнання немає. Індукція Ф. Бекона і дедукція Р. Декарта, діалектика Г. Гегеля і К. Маркса, інтуїція А. Бергсона і герменевтика Г.-Г. Гадамера, антидіалектика Ю. Хабермаса і негативна діалектика Т. Адорно мають свої межі застосування. Кожен з них має переваги над іншим в “своєму полі”. А філософія лише тоді досягає повноти (й глибини) осягнення свого предмету, якщо вона майстерно користується усіма методами у їх взаємодії та взаємній доповненості. У філософії має домінувати методологічний плюралізм, який дозволяє охопити таїнство матеріального, соціокультурного і духовного буття світу і людини у їх цілісності, взаємодії й у взаємній залежності;

– **третє**, філософія ХХ століття є **утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей**, забезпечення на їх основі творчого діалогу культур, осягнення й розв’язання глобальних проблем сучасності, опрацювання механізмів збереження миру й цивілізації як такої. Класові, національні, групові інтереси і цінності аж ніяк не зникають з поля людських взаємин і пристрастей. Вони об’єднують або роз’єднують людей, зіштовхують їх у протиборстві. Однак – і це факт – коли мова заходить про виживання людства як цивілізації, вони відступають на задній план. Людство віддає перевагу вічним цінностям. Дотримуючись їх як загальних принципів розумної організації життєдіяльності, людство збільшує ноосферний потенціал цивілізації, її життєздатність як унікального й неповторного явища універсалу [3].

Характерно, що найголовнішою цінністю в розмаїтій системі поглядів видатних представників світової філософії є людина. Такою ж за якістю вона є у європейській [4] і в українській національній філософії. Тому на запитання “яку ж філософію треба вивчати



в університетах”, я можу дати однозначну відповідь – світову, європейську й національну у їх взаємозв’язку та взаємодії в обґрунтуванні вічних цінностей цивілізації, головною серед яких є її величність ЛЮДИНА.

Література:

1. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Кремень. – К., 2007.
2. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Кремень. – К., 2009.
3. Кримський С. Наш розговор длиною в жизнь / С. Кримський. – К., 2012.
4. Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об’єднаної Європи XXI століття / В. Андрущенко. – К., 2015.

FILOZOFIA W PROCESIE PEDAGOGICZNYM: STATUS I ZNACZENIE FUNKCJONALNE

Dyskurs pedagogiczny, rozpoczęty wraz z przyjęciem nowej ustawy Ukrainy “O szkolnictwie wyższym”, ze szczególną przenikliwością skupił się na kwestii wolnego wyboru przez studentów tych czy owych dyscyplin, wśród których znalazła się “wieczna dyscyplina” filozofia. Filozofię jako podstawę światopoglądu i metodologię wiedzy naukowej powinno studiować obligatoryjnie w procesie szkolenia specjalistów na wszystkich kierunkach i specjalizacjach.

Słowa kluczowe: ludzie, kultura, edukacja, filozofia, światopogląd, metodologia, wychowanie.

THE PHILOSOPHY IN THE PEDAGOGICAL PROCESS: STATUS AND FUNCTIONAL SIGNIFICANCE

The Pedagogical discourse that began with the adoption of the new Law of Ukraine “On Higher Education” with particular acuteness unfolded around the issue of free choice by students of various disciplines, among which “eternal discipline” philosophy. Philosophy is the basis of ideology and methodology of scientific knowledge, and therefore needs to be studied as a compulsory subject for training specialists of all specialties and directions.

Key words: a man, culture, education, philosophy, ideology, methodology, education.

ФИЛОСОФИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: СТАТУС И ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ

Педагогический дискурс, который начался с принятием нового Закона Украины “О высшем образовании”, с особой остротой развернулся вокруг проблемы свободного выбора студентами тех или иных дисциплин, среди которых оказалась и такая “вечная дисциплина”, как философия. Философия – основа мировоззрения и методологии научного познания, а потому должен изучаться в качестве обязательной дисциплины при подготовке специалистов всех специальностей и направлений.

Ключевые слова: человек, культура, образование, философия, мировоззрение, методология, воспитания.



IDEAŁY WYCHOWANIA – SZCZEGÓLNIIE AKCENTOWANE I UPOWSZECHNIANE W OKRESIE PRZEŁOMU WIEKÓW [XX I XXI] W POLSCE

W opracowaniu uzasadniono tezę ogólną, że problem ideału wychowania ma długą i stosunkowo bogatą historię, ale także ustalono aktualne rozumienie i traktowanie tej idei oraz sposoby jej upowszechniania. W wylaniającej się różnorodności w danym zakresie, a tym bardziej w nowej rzeczywistości – szczególnie europejskiej i unijnej, idea wychowania powinna wyrażać moc wielostronnego oddziaływania pedagogicznego i społecznego. Reprezentanci nauk o pracy, w tym głównie teoretycy pedagogiki pracy, od wielu już lat głoszą i urzeczywistniają (choć tylko okazjonalnie) ideę wychowania – i człowieka, i obywatela, i pracownika zarazem. W opracowaniu przedstawiono szansę i potrzebę urzeczywistniania takiej właśnie idei wychowania.

Słowa kluczowe: zmiany cywilizacyjne, wychowanie, ideały wychowania, edukacja, edukacja ustawiczna i całościowa, edukacja profesjonalna, współczesne wyznaczniki ideału wychowania oraz traktowania edukacji, szczególna rola ideału wychowania upowszechnianego przez teoretyków pedagogiki pracy.

Zaakcentowany w temacie “przełom wieków” ma wielostronną wymowę. Nade wszystko liczą się przemiany cywilizacyjne, w tym szczególnie gospodarcze i społeczne oraz kulturowe i świadomościowe. W ostatnich dekadach szerszej rozumianego “przełomu” ukazało się w danym zakresie wiele interesujących opracowań teoretycznych i interpretacyjnych oraz ilustracyjnych¹.

W swoim opracowaniu (przygotowanym na Forum Ukraińsko-Polskie w Kijowie w 2015 r.), nawiązując do rozległych zmian cywilizacyjnych, szczególnie gospodarczych i społecznych, skupiam się głównie nad różnymi postaciami interesującego nas głównie ideału wychowania, ale także edukacji i próbuję przedstawić najbardziej aktualną oraz wielce pożądaną formułę owego ideału w wersji teoretycznej i strategicznej zarazem. Już wymienione słowa kluczowe przypuszczalnie doprowadzą Uczestników Forum do przekonania, iż trójczłonowa relacja tej formuły: Człowiek–Obywatel–Pracownik – stanowić może i powinna wielce pożądaną wersję dla formułowania optymalnego ideału wychowania i działań edukacyjnych w naszych wielce złożonych czasach.

Wychowanie współczesne przedmiotem nieustającej dyskusji

Określeń wychowania naliczono już bardzo wiele. Wprawdzie zawsze i nadal znaczącymi okazują się formuły głównie ustalone przez “Filary” pedagogiki polskiej i światowej, ale w przekroju całego świata podobnych lub zbliżonych, względnie odmiennych w treści i w formie odnotowano już setki. Ważne jednak jest to, iż w zasadzie wszystkie one ustalają następujące pytania:

- Kim jest człowiek?
- Jaki jest i jaki będzie otaczający nas świat?

¹ R. Gerlach, Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania, Bydgoszcz, 2012 [dzielo profesorskie].



– Jaka jest rola człowieka w tym świecie, czyli jaki jest sens jego życia?

Bogdan Suchodolski już dawno temu napisał, że na przestrzeni wieków najbardziej akcentowano:

- pedagogikę adaptacyjną (przystosowania),
- pedagogikę emancypacyjną (wyzwolenia),
- pedagogikę partycypacji, współuczestnictwa i twórczości¹.

Ważne jest to, że wszystkie te podejścia i tendencje czynią z wielowiekowego wychowania sytuację wyjątkowo złożoną i nieustannie dyskusyjną. W tej sytuacji możliwe i zasadne stają się dążenia do otwartości pedagogiki jako nauki o wychowaniu człowieka, która w wersji ks. Mariana Nowaka zakłada:

– otwartość na wszystko, co rzeczywiste, dobre, rozumne i prawdziwe we współczesnym świecie;

– otwarcie na “żywy konkret” jakim jest rzeczywistość wychowania, która posiada wielość swoich teoretycznych ujęć i zróżnicowane bogactwo kierunków.

Dodajmy do powyższego, że pedagogika otwarta w inspiracji chrześcijańskiej przyjmuje następujące teoretyczne i metodologiczne założenia podstawowe:

a) rzeczywistość wychowania, traktowana jako część całej rzeczywistości życia człowieka, jest związana z cechami istoty ludzkiej – osoby i objawia się jako proces naturalnego wzrastania;

b) rzeczywistość wychowania dotyczy bytu racjonalnego i wolnego, stąd musi być rozpatrywana wielostronnie i w sposób otwarty na różne możliwości [umysł otwarty, wszechświat otwarty, Kościół otwarty];

c) pedagogika otwarta, to pedagogika ukierunkowana na osobę ludzką w jej konkretnej “sytuacji życiowej” – a zatem pedagogika wyrażająca głównie orientację chrześcijańską (akcent personalistyczny)².

Oczywiście, pedagogika otwarta to jeden z ponad 20 kierunków i współczesnych nurtów wychowania. Wśród rozległego zbioru tychże szczególna rola przypadła i przypada nadal pedagogice alternatywnej, pedagogice personalistycznej i nade wszystko pedagogice humanistycznej. W podręcznikach i opracowaniach problemowych poświęcono tym kierunkom wyjątkowo dużo uwagi i miejsca. Są one zatem wystarczająco upowszechnione i stosowane w codzienności edukacyjnej. Wypada jednak przypomnieć ich ogólną wymowę. Cytowany już B. Suchodolski w swojej wykładni głównych założeń pedagogiki humanistycznej ustala następujące zadania edukacji humanistycznej:

a) pomagać w rozumieniu problemów współczesnej cywilizacji i jej wewnętrznych konfliktów;

b) uczyć wspólnego działania prowadzącego ku światu bez wojen, zbrojeń i zagrożeń;

c) uczyć wspólnego działania prowadzącego ku nowemu porządkowi społeczno-gospodarczemu;

¹ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa, 1990.

² M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin, 1999.



d) dążyć do światowego dialogu w duchu tolerancji, spolegliwości i odrodzenia ludzi zagubionych we współczesnym chaosie¹.

Konkretyzując a zarazem uogólniając powyższe tendencje stwierdzić można, że pedagogika humanistyczna jest nurtem współczesnej myśli pedagogicznej i filozoficznej zarazem, który akcentuje w wychowaniu potrzebę powrotu do człowieczeństwa, potrzebę dążenia do tego, aby człowiek stawał się czymś więcej, stawał się człowiekiem rzeczywistym, przy tym doskonalszym.

Z powyższego zapisu wynika potrzeba kierowania się w toku prowadzenia rozległej działalności wychowawczej w danej rzeczywistości określonymi ideałami wychowania, jako naczelnymi wyznacznikami tej działalności.

Pojęcie i właściwości ogólne ideału wychowania oraz tradycje polskie w danym zakresie

W literaturze dominuje pogląd, że ideał wychowania jest syntezą celów nauczania i wychowania oraz związanych z nimi wartości. Synteza ta zawiera się w określeniu zawierającym odpowiedzi na trzy (wcześniej ustalone) pytania: Kim jest człowiek? itd.²

Podjmując problematykę ideału wychowania (pisze Kazimierz Sośnicki) powinniśmy mieć na względzie, że w różnych współczesnych kierunkach i prądach pedagogicznych na całym świecie, a także u nas w Polsce, zwalczają się różne przeciwstawne sobie stanowiska³.

Józef Górniewicz – konkretyzując powyższe stanowisko – pisze:

“K. Sośnicki przeprowadził analizę wielu koncepcji pedagogicznych. Wyróżnił on dwie grupy zabiegów koncepcyjnych, jakie stosuje się w teleologii wychowania:

– Według pierwszej z nich w praktyce edukacyjnej da się wyróżnić dwa rodzaje celów wychowania: ostateczne (finalne – przyp. Z.W.) i etapowe”. Wychowawca akcentuje je sytuacyjnie i osiąga cel ogólny.

– “Drugi nurt w teorii wychowania, zdaniem K. Sośnickiego, reprezentują ci autorzy, którzy określają w warstwie teleologicznej tylko tak zwane cele rozwojowe”⁴.

Heliodor Muszyński pisze, że ideał wychowania stanowi globalny, naczelny cel całokształtu działalności wychowawczej. Zakłada on opis dojrzałej, w pełni już ukształtowanej osobowości człowieka, takiej jaką być powinna. Opis ten dokonany jest wyłącznie w kategoriach celów naczelných, czyli podstawowych ogólnych dyspozycji osobowościowych jednostki⁵.

Ideał wychowania odnosi się więc do stanu finalnego, jaki mamy osiągnąć w wyniku ogółu działań wychowawczych.

Józef Górniewicz potwierdza zasadność takiego podejścia w następujący sposób:

“Heliodor Muszyński sądzi, że ideał jest postulowanym kształtem dojrzałej osobowości. Pedagogdy, na podstawie wyników dociekań filozoficznych i rezultatów badań dokonywanych

¹ B. Suchodolski, op. cit. i inne.

² S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Toruń, 1999.

³ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa, 1964.

⁴ J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Toruń–Olsztyn, 1996, s. 61.

⁵ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa, 1974.



na gruncie innych nauk, konstruuja wizerunek człowieka. Charakteryzuje się on określonym zestawem cech wartościowych z punktu widzenia tradycji kulturowej, potrzeb społecznych czy wymagań dominującej ideologii”¹.

Ważne też jest podkreślenie przez J. Górniewicza, że problematyka analizy ideału wychowawczego ma dwa aspekty: treściowy i formalny. Na podstawie analizy formalnej można opisać ideał i jego strukturę, zaś na podstawie analizy merytorycznej – treść konkretnych ideałów. Analiza formalna ideału wychowawczego wchodzi w zakres teleologii wychowania, zaś analiza merytoryczna w skład aksjologii wychowania².

W teleologii wychowania obok przyjęcia ideału wychowawczego bywa często używane pojęcie wzoru osobowego (a niekiedy – modelu osobowego czy też sylwetki osobowej). Nie są to jednak pojęcia dosłownie równoważne. Po prostu – wzory osobowe różnią się od ideałów tym, że w przypadku ideału – chodzi o formułę ogólną, abstrakcyjną, umożliwiającą dochodzenie do celów i zadań wychowania, z kolei w przypadku wzoru osobowego chodzi o skonkretyzowaną sytuację do naśladowania.

J. Górniewicz w tej kwestii pisze:

“Każdy człowiek ma swój własny, osobisty ideał wychowania, oparty jednak na takiej samej podstawie w danym kręgu kulturowym – na występującym w nim wzorcu osobowości. Ów ideał stanowi też efekt jego myślenia o człowieku, o jego kondycji moralnej i jego przyszłości. Niektórzy ludzie w swoich działaniach pedagogicznych opierają się tylko na kulturowym wzorcu osobowości (występuje wówczas tylko proces socjalizacji); inni natomiast podejmują wysiłek zrozumienia natury człowieka dając własną odpowiedź w tej sprawie (ci właśnie wychowują). Wychowanie oparte jest na refleksji wychowawczej co do przyszłości jego wychowanka. A tutaj problematyka ideału człowieka nabiera pierwszoplanowej roli”³.

Z przedstawionych dotychczas analiz dość jednoznacznie wynika twierdzenie, że ideały wychowania są zmienne, przy czym owa zmienność jako właściwość ogólna stanowi nade wszystko następstwo zmienności stanów cywilizacyjnych. Z prawidłowości historycznej, dotyczącej kształtu życia społecznego, dochodzimy do kolejnej prawidłowości następczej, że każda epoka ma własne ideały i własne cele ogólne wychowania.

– W okresie średniowiecza obowiązywał nade wszystko ideał człowieka oddanego Bogu i pokornego oraz posłusznego wobec swego Pana.

– W okresie Odrodzenia ideałem wychowania był człowiek otwarty na człowieka.

– W okresie Oświecenia ideałem był człowiek oświecony i patriotyczny.

– W okresie Pozytywizmu ideałem wychowania był człowiek o nastawieniu organicznym, na pracę u podstaw.

– W okresie międzywojennym w ideale wychowania akcentowano bardzo silnie narodowość, państwowość i obywatelskość oraz patriotyzm. Ale postulowano też człowieka czynu oraz indywidualny i społeczny jego rozwój.

¹ J. Górniewicz, op. cit., s. 58.

² Jak wyżej, s. 59.

³ Jak wyżej, s. 60.



W ustawie z 1932 r. czytamy: “Ustawa niniejsza wprowadza (...) wychowanie i kształcenie ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej; Obywatelom tym zapewnia jak najlepsze wychowanie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszystkich środowisk umożliwia osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia”.

– W drugiej połowie XX w., do roku 1989 w Polsce obowiązywał ideał wychowania socjalistycznego.

– W trzeciej Rzeczypospolitej założono i zakłada się (w zasadzie) nadal, że istotnymi składnikami ideału wychowania powinny być:

– wolność zorientowana pozytywnie. Człowiek wolny, to tyle, co otwarty na takie idee jak: prawda, dobro i piękno, a więc na naukę, etykę i sztukę;

– odpowiedzialność – za własny rozwój umysłowy, za swoje zachowanie wobec innych, za działanie wobec rodziny, ojczyzny, ludzkości;

– godność, oznaczająca taki poziom postępowania, poniżej którego zejść nie można, bo wtedy przestaje się być człowiekiem.

Oznacza to, że w latach dziewięćdziesiątych i aktualnie nadal postuluje się najbardziej ideał wychowania, którego zasoby treściowe i działaniowe wyznaczają: umiłowanie wolności, poczucie odpowiedzialności i poszanowanie godności ludzkiej.

Oczywiście, treść wykształcenia i wychowania zależy od skonkretyzowanego ideału. Jeśli ideał wychowania preferuje ideę wolności, odpowiedzialności i godności ludzkiej, wtedy wolność, odpowiedzialność i godność muszą znaleźć swoje odbicie w celach nauczania i wychowania, a więc w wykształceniu i wychowaniu¹.

Problem ideału wychowania w aktualnej rzeczywistości polskiej [pierwsze dekady XXI w.]

Zaakcentowany w tytule przełom XX i XXI w., to m.in. nowa rzeczywistość społeczno-gospodarcza w Polsce. W tej nowej rzeczywistości oficjalnie dwa dokumenty określają cele edukacji i wychowania. Są to: Ustawa o wychowaniu z 7 września 1991 r. oraz Ustawa o reformie systemu edukacji w Polsce ze stycznia 1999 r. (oczywiście z odpowiednimi zmianami i uzupełnieniami). W ustalonym w tych dokumentach ideale wychowania, akcentującym umiłowanie wolności, poczucie odpowiedzialności i poszanowania godności ludzkiej, sformułowano w szczególności cele o wymowie ogólnoludzkiej, zalecające:

– wychowanie dla wolności, zakładające otwarcie na prawdę, ale także na możliwość wyboru i swobodnego bycia sobą;

– wychowanie dla odpowiedzialności uzewnętrzniającej się głównie w dziedzinie motywacji, w dziedzinie decyzji i w dziedzinie postępowania (działania);

– wychowanie dla godności i godnego bycia².

¹ Szczegółowo taką koncepcję ideału wychowania omawia Stanisław Nalaskowski w pracy pt. *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Toruń, 1999.

² Patrz: Z. Wiatrowski, *Współczesny obraz działań i wpływów pedagogicznych oraz edukacyjnych szczególnie znaczących i pożądanych*, [w:] *Pedagogika wobec ikonosfery*, (red.) ks. M. Włosiński, WSHE, Włocławek, 2013.



W następnych latach toczyła się w kraju rozległa i mocno zróżnicowana dyskusja, w której dochodzą od umiarkowanej akceptacji do całkowitej negacji potrzeby formułowania ideału wychowania w nowej rzeczywistości polskiej. Wśród uzasadnień znalazły się też argumenty dotyczące rozległości i otwartości współczesnej wiedzy pedagogicznej. Ich swoistą moc wyrażają – już wcześniej formułowane przez mnie twierdzenia, iż:

- kompleks nauk pedagogicznych w Polsce obejmuje ponad 30 subdyscyplin pedagogicznych,
- aktualnie wymienia się ponad 20 uznawanych na ogół powszechnie kierunków i trendów wychowania,
- w szkołach wyższych prowadzi się około 60 pedagogicznych specjalności studyjnych (niekiedy o dziwacznych nazwach),
- wreszcie powstało i funkcjonuje z różnym powodzeniem ponad 300 szkół wyższych niepublicznych, z których znaczna część prowadzi także kierunek studiów – pedagogikę, traktowany jako kierunek masowy i modny i z tego głównie powodu stanowiący dla wielu uczelni “dobry interes” (głównie w rozumieniu finansowym), bez troski o jakość i poziom studiów.

Wiele interesujących (i przerażających zarazem) stwierdzeń dotyczących potrzeby (i jej zbędności) ustalania ogólnych celów i ideałów wychowania przytacza w swej rzetelnej analizie stanu rzeczy Ewa Kubiak-Szymborska (z Dariuszem Zającem) pt. *Konstruktyny spór wokół wychowania*¹. Przytacza Ona m.in. wypowiedź M. Łobockiego – brzmiąca:

“Dotyczą one takich spraw, jak brak precyzyjnego odróżnienia celów wychowania od wartości i norm, o które warto i trzeba zabiegać w procesie wychowawczym, zbytnia ogólność w ich sformułowaniu, jak również wielość tego rodzaju celów i ich niedoceniecie przez niektórych przedstawicieli teorii wychowania”².

Przedstawione okoliczności często powodują, że zamiast społecznie wielce pożądanym rozwiązaniom nasyconym mądrością, powagą i odpowiedzialnością, do głosu dochodzą propozycje i formuły nazbyt odległe od oczekiwanych. W następstwie szerzy się dezorganizacja stanów edukacyjnych i pedagogicznych, granicząca ze stanem chaosu. Dodajmy do powyższego, że często wśród owych przejawów dziwnie pojętej aktywności znajdują się różnej “maści” reprezentanci życia politycznego, a tym bardziej partyjnego i związkowego – według upowszechnianej ostatnio modły aktywności społecznej.

W następstwie – owych haseł ideału wychowania i edukacji, z pogranicza ubolewania, pojawia się coraz więcej, a poważna ich część “czyni więcej zła niż pożytku społecznego”.

W tej wielce złożonej sytuacji wyłania się wielka potrzeba poważnego potraktowania i przez teoretyków, i przez praktyków z obszaru działań profesjonalnych. Wyłączenie się wielu reprezentantów nauk pedagogicznych z tego nurtu badań nie może uzyskać społecznej akceptacji.

Reprezentanci pedagogiki pracy – w tym szczególnym zakresie działaniowym – już od początku nowej rzeczywistości polskiej, tj. od początku lat dziewięćdziesiątych, głoszą i w

¹ E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, *Podstawowe problemy teorii wychowania – Kontekst społecznych przemian*, Bydgoszcz, 2006.

² Jak wyżej, s. 190.



określonym stopniu realizują ideał wychowania, któremu nadano skrótową nazwę: **Człowiek–Obywatel–Pracownik**.

Wychowanie Człowieka, Obywatela i Pracownika zarazem¹

Wprowadzenie

Z filozoficznego punktu widzenia w świecie współczesnym można mówić o trzech dominujących układach odniesienia, mających zastosowanie w dyskusjach nad celami wychowania. Są to:

- układ wysoce ideowy, w którym człowieczeństwo znaczy najwięcej,
- układ społeczno-obywatelski, preferujący najwyżej kategorię światłego i wolnego obywatela,
- układ materialistyczno-pragmatystyczny, zakładający nade wszystko wychowanie dobrego pracownika, wytwórcę wartości podstawowych, gwarantujących ludzką egzystencję i cywilizacyjnie uzasadniony rozwój.

Z układem pierwszym wiązać można teoretyczne stanowiska chrześcijaństwa, w tym szczególnie Kościoła rzymskokatolickiego oraz reprezentantów pedagogiki humanistycznej.

Z układem drugim wiązać należy teoretyków i zwolenników państwa obywatelskiego, w tym wychowania państwowego i obywatelskiego. Pod tę formułę licznie podciągali się także teoretycy i propagatorzy wychowania minionego okresu, mimo że najczęściej pisali oni i mówili o wszechstronnie lub wielostronnie rozwiniętej osobowości człowieka.

Wyrazicielami układu trzeciego są nade wszystko wyznawcy prakseologii i pragmatyzmu, czyli skutecznego działania.

W swoim wystąpieniu zamierzam wykazać, że współczesny kierunek, kształt i wyraz przemian, w tym powszechne dążenie do integracji Europy, nakazują bardziej niż kiedykolwiek dotychczas odwoływać się do takiej koncepcji edukacji, której istota stwarza realną, a nie tylko postulowaną, szansę wychowania i człowieka, i obywatela, i pracownika zarazem. Po prostu – chodzi o ideał wychowania sprowadzony do formuły: **CZŁOWIEK–OBYWATEL – PRACOWNIK**.

A ponieważ w danej formule zawarto trzy charakterystyczne człony, mające jakże zróżnicowaną historię i interpretację, zatem czuję się zobowiązany do ukazania tak wyróżnionych członów relacji zarówno w wersji zatowarzyszonej, jak i w wersji zintegrowanej oraz globalnej.

Człony relacji: człowiek–obywatel–pracownik – w konwencji analitycznej

Literatura traktująca o poszczególnych członach przyjętej do analizy relacji jest wyjątkowo bogata, ale także wielce zróżnicowana. Ze zrozumiałych względów najwięcej rozważań, i to od najodleglejszych czasów, poświęcono tej koncepcji wychowawczej, którą przyjęło się określać najczęściej zwrotem: wychowanie człowieka.

¹ W tej części rozważań odwołuję się w znacznym stopniu do własnego artykułu z 1993 r. pt. *Wychowanie człowieka, obywatela i pracownika jako płaszczyzna integracji w dziedzinie edukacji europejskiej* – opublikowanego w zbiorze: *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993. Patrz także: Z. Wiatrowski, *Mysli i działania pedagogiczne*, WSHE, Włocławek 2001. Z różnych powodów zastosowano jedynie skróty – odpowiednio zaktualizowane i zmodyfikowane.



Wielowiekowa historia oświaty, wychowania i doktryn pedagogicznych upoważnia nas do stwierdzenia, że aczkolwiek w poszczególnych nurtach filozoficzno-ideologicznych cele ogólne wychowania człowieka różnie określano, to jednak zawsze dochodzono do formuł i wartości najogólniejszych, po prostu – uniwersalnych. Ideały dobrego, prawego, porządnego i spolegliwego człowieka zawsze stanowiły punkt docelowy. Tak jest również dzisiaj, czego dowodem są upowszechnione ostatnio definicje wychowania. Oto – dla przypomnienia – dwie, jak się wydaje, najbardziej reprezentatywne:

– “Wychowanie, to świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka”¹.

– “Wychowanie, to całość wpływów i oddziaływań kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie”².

Można by oczywiście przytaczać więcej zbliżonych sformułowań. Ważne jest dla naszego toku rozumowania to, iż wszyscy ich autorzy, niezależnie od nastawień filozoficzno-ideologicznych i politycznych oraz wyrażanych poglądów i przekonań, zawsze na ogół zgodnie doprowadzają nas do tych wartości, które przyjęło się uznawać jako wartości ogólnoludzkie, wartości oddające istotę człowieczeństwa. To właśnie owe uniwersalia powodowały i powodują nadal, że wszyscy pedagodzy, w szerokim tego słowa znaczeniu, a więc profesjonalni i nieprofesjonalni, w swym edukacyjnym posłannictwie czują się na równi odpowiedzialni za wychowanie dobrego, prawdziwego człowieka.

We współczesnej literaturze pedagogicznej powyższy nurt wychowania człowieka utożsamia się z reguły z dążeniem do podmiotowego traktowania wychowanka, a szerzej mówiąc – każdego człowieka. Koncepcja pedagogiki humanistycznej, której najgorętszym rzecznikiem był prof. Bogdan Suchodolski, a której wyrazicielami są także inni twórcy wielu dzieł i raportów edukacyjnych, w swej najogólniejszej wymowie zakłada nade wszystko potrzebę i szansę stawania się człowiekiem rzeczywistym, człowiekiem, który uznaje i współtworzy warunki dla dominacji w każdym działaniu pedagogicznym owych wartości uniwersalnych.

Nieco inaczej przedstawia się problem drugi, związany z dążeniem do wychowania obywatela, a zatem człowieka uznającego wartości i powinności obywatelskie oraz podatnego na taki rodzaj oddziaływań edukacyjnych. I w tym przypadku z historii wychowania wiemy, iż taki nurt działalności pedagogicznej miał i ma nadal wielu znakomitych wyrazicieli, a nawet bezkompromisowych realizatorów.

W okresie Odrodzenia najznakomitszym reprezentantem nurtu wychowania państwowego i obywatelskiego był Andrzej Frycz Modrzewski. W swoim traktacie pt.: *De Republica emendanda (O poprawie Rzeczypospolitej)* “wychowanie i szkołę uważał za jedną z podstaw dobrego urzędnictwa i funkcjonowania państwa”.

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wydanie drugie zmienione i rozszerzone, Warszawa 1981, s. 347. Autorem przytoczonej definicji jest H. Muszyński. Patrz: *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa, 1971, s. 35.

² T. Wujek, *Pojęcia pedagogiki*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, kilka wydań.



“Szkoły powinny być chlubą Rzeczypospolitej. Szkoły są “twórczynią i jakby rodzicielką najlepszych praw”, szkoły dostarczają “zdolnych mówców, władcom wymownych doradców, państwu – roztropnych rządców””¹.

W okresie międzywojennym XX w. ideę wychowania państwowego i obywatelskiego w Polsce głosili nade wszystko przedstawiciele socjologizmu pedagogicznego, w tym Helena Radlińska, Florian Znaniecki i Józef Chałasiński (nawiązując m.in. do Emila Durkheima).

Kazimierz Sośnicki w pracy pt. *Podstawy wychowania państwowego* (1933) zaprezentował ogólną teorię wychowania państwowego, które pojął jako wbudowywanie etosu państwowego w życie duchowe jednostek i grup ludzkich².

Ta pobieżna tylko interpretacja drugiego członu interesującej nas relacji zmusza do wyjaśnienia tendencji zamiennego traktowania takich odmian wychowania, jak wychowanie narodowe, wychowanie państwowe i wychowanie obywatelskie. Określone uzasadnienie dla owej zmienności znajdujemy w następującym zapisie autorstwa B. Suchodolskiego: “Współczesna działalność wychowawcza staje się coraz bogatsza i nie mieści się bez reszty w tych tradycyjnych dziedzinach, o których była mowa dotychczas. Jest to zwłaszcza widoczne w rozbudowującej się coraz szerzej dziedzinie wychowania, która miała zapewnić łączność młodego pokolenia z narodową tradycją oraz z potrzebami państwa, a którą określa się mianem wychowania patriotycznego lub narodowego, wychowania obywatelskiego lub społecznego, wychowania politycznego”³.

Trzeci człon relacji: człowiek–obywatel–pracownik – w literaturze pedagogicznej znajduje odzwierciedlenie najskromniejsze, chociaż i w tym przypadku przytaczać można interesujące stwierdzenia i formuły z różnych okresów myśli pedagogicznej.

Stanisław Staszic, w trosce o przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr dla rozwijającego się przemysłu i rolnictwa, przyczynił się do powstania wielu szkół wyższych i średnich w swej istocie zawodowych. Inicjował także powstanie licznych szkół rzemieślniczych, rękodzielniczych i rolniczych w miastach i na wsiach. Dzięki Staszicowi realnych treści i kształtów zaczęła nabierać relacja: człowiek–wychowanie–praca. Z tego też względu Staszica nazywamy dziś ojcem polskiego szkolnictwa zawodowego⁴.

Twórcy i najwybitniejsi reprezentanci szkoły pracy (nazywanej też szkołą działania lub szkołą twórczą) – John Dewey i Georg Kerschensteiner – wprost twierdzili, że głównym zadaniem szkoły jest przede wszystkim kształcenie zawodowe lub przynajmniej przygotowanie do określonego zawodu.

W czasach nam bliższych, powojennych, po dzień dzisiejszy, propagatorów wychowania zawodowego i pracowniczego odnotować można wielu, jednak reprezentantem najwyższej rangi na gruncie polskim był prof. Tadeusz Nowacki. W pracy pt. *Szkolnictwo zawodowe w nowej Polsce* – wydanej w 1947 r. w Łodzi – wyżej wymieniony nawoływał do organizacji takiego szkolnictwa, które spełniać będzie zadania wielostronne, w tym zadania dotyczące

¹ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa, 1964, s. 132.

² Charakterystykę okresu międzywojennego podano za S. Wołoszynem, op. cit., s. 458–470 i 631–634.

³ B. Suchodolski, *Nowe dziedziny działalności wychowawczej*, [w:] *Pedagogika*, (red.) B. Suchodolski, Warszawa, 1980, wydanie piąte zmienione, s. 107.

⁴ Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa, 1985, s. 7.



wychowania człowieka, obywatela i pracownika zarazem. Dzisiaj możemy stwierdzić, że Jego *Podstawy dydaktyki zawodowej* (wydane po raz pierwszy w 1971 r.), a także późniejsze dzieło *Kształcenie i doskonalenie pracowników* (1983) stanowią niepodważalną wykładnię teorii kształcenia zawodowego, tej teorii, dla której kategorie: “zawód”, “uczeń szkoły zawodowej” i “pracownik” stanowią punkt wyjścia i dojścia zarazem.

Kończąc tę część rozważań, pragnę podkreślić, że świadomie akcentowałem dotychczas te stanowiska i te myśli, w których poszczególne człony rozpatrywanej relacji traktowano niejako samoistnie. Czas więc przystąpić do rozważań globalnych, nasyconych sprzężeniem zwrotnym, ukazujących istotę zapowiedzianej w tytule relacji.

Relacjaczłowiek–obywatel–pracownik w wersji zintegrowanej i globalnej.

Już z dotychczasowych rozważań wynika, że łączne traktowanie członów powyższej relacji, a dokładniej rzecz ujmując – zadań wychowania człowieka, obywatela i pracownika zarazem – ma także swoją chociaż skromniejszą historię. Bo w gruncie rzeczy i Platon, i Modrzewski, i Staszic, i Kerschensteiner, i Hessen, i Okoń, i inni wybitni pedagodzy zawsze dostrzegali potrzebę wychowania wielostronnego. A mimo to problem zawarty w powyższej trójczłonowej relacji uznać można i nawet jako nad wyraz współczesny, zarówno w aspekcie jego sformułowania, jak i w aspekcie jego rozwinięcia i upowszechnienia. Twórcami i propagatorami tak określonej wersji problemu byli pedagodzy pracy z prof. Tadeuszem Nowackim na czele. Już w początkowym okresie powstania tej młodej dyscypliny pedagogicznej, a miało to miejsce na początku lat siedemdziesiątych, przyjęto, że istotę pedagogiki pracy sprowadzić można do relacji: człowiek–wychowanie–praca i do charakterystycznego dla niej pytania – jak wychowywać człowieka, aby przygotować go także dobrze do realizowania powinności zawodowych, po prostu do pracy?

Wnikliwe studia z jednej strony nad *Kapitałem* Marksa, z drugiej zaś strony nad encykliką Jana Pawła II *Laborem exercens* doprowadziły autora tych rozważań do nadania wspomnianemu pytaniu wymowy podmiotowej, tj. takiej, w myśl której praca staje się niejako twórczynią samego człowieka, człowieka rzeczywistego. Bo jakże inaczej zinterpretować taką oto wypowiedź zaczerpniętą z encykliki *O pracy ludzkiej*?

“Praca jest dobrem człowieka – dobrem jego społeczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem”¹.

Szereg interesujących myśli w powyższym zakresie wcześniej już wypowiedział Bogdan Suchodolski. Oto ich ilustracja:

“Przygotowanie człowieka do pracy zawodowej nowego typu i w nowych warunkach jest przygotowaniem, które wykracza poza wszystko to, co wychowanie zawodowe robiło dotychczas, przygotowaniem, które musi sięgać znacznie głębiej niż kiedykolwiek dotychczas

¹ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, tekst i komentarz (red.) ks. J. Krucina, Wrocław 1983, s. 30. Patrz także: Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, op. cit., s. 42.



w procesy kształtowania osobowości ludzi. Wychowanie stawać się powinno w tych warunkach wychowaniem pracującego człowieka, a nie tylko przyuczeniem pracownika”¹.

Przytoczmy jeszcze jedną myśl nestora pedagogiki polskiej i światowej.

“Jak dobrym obywatelem staje się człowiek dzięki temu, iż wychowanie rozwija go wszechstronnie, podobnie tylko dzięki takiemu rozwojowi staje się on dobrym pracownikiem. Prawidłowość ta staje się coraz ważniejsza w miarę tego, jak coraz szybszy i bardziej rozległy staje się postęp gospodarczo-społeczny”.

W dążeniu do zintegrowanej edukacji europejskiej

Myślę, że powyższe stwierdzenia, a dokładniej – myśli przewodnie dla naszych dalszych rozważań, dobrze uzasadniają tezę ogólną, iż – przy daleko posuniętym zróżnicowaniu systemów i rozwiązań edukacyjnych w poszczególnych krajach Europy poszukiwanie wspólnych celów wychowania oraz sprowadzenie ich do wychowania i człowieka, i obywatela, i pracownika zarazem, stanowić może realną szansę założonej integracji edukacyjnej.

Na pewno kraje wyzwolone będą musiały uznać rzeczywisty wpływ życia gospodarczego na wychowanie. Ale także kraje z kręgu kultury niemieckiej będą musiały dostrzegać szerzej i częściej niż dotychczas wartości ogólnoludzkie związane z człowieczeństwem. Sprzyjać temu może kolejna teza – o podmiotowym traktowaniu i człowieka, i obywatela, i pracownika zarazem.

Jeśli zważymy, że człowiekowi dorosłemu, sprawnemu fizycznie i psychicznie, przypisuje się trzy rodzaje powinności: powinności rodzinne i wielostronne ludzkie, powinności społeczne, w tym obywatelskie i powinności zawodowe, to w następstwie zaakcentowana przed chwilą podmiotowość skłania nas do takiej organizacji i takiego funkcjonowania szkolnictwa i wychowania, które sprzyjać będą nade wszystko rozwijaniu idei i podmiotowego działania pedagogicznego.

Mogę zatem zakończyć swoje rozważania stwierdzeniem, że nowoczesne oraz w sposób dopełniający traktowane wychowanie i człowieka, i obywatela, i pracownika zarazem może i powinno stanowić realną płaszczyznę integracji europejskiej w dziedzinie interesującej nas edukacji. Założyć przy tym należy, że w tym dążeniu ważną do spełnienia rolę mają zarówno programy edukacyjne wspólnoty europejskiej, jak również celowe działania reprezentantów nauk pedagogicznych w różnych krajach Europy.

Żywię nadzieję, że VI z kolei Forum pedagogów ukraińskich i polskich (w 2015 r. w Kijowie) stanie się ożywczym w tym zakresie impulsem nie tylko dla jego Uczestników.

ІДЕАЛИ ОСВІТИ НА МЕЖІ ХХ І ХХІ СТОЛІТЬ У ПОЛЬЩІ

Дослідження виправдано загальною тезою проблеми виховання ідеалу, що має довгу і відносно багату історію. Сучасне розуміння та вирішення цієї ідеї і шляхи її поширення відображені у цьому дослідженні. Ідея виховання висловлює силу багатосторонніх педагогічних і соціальних наслідків. Дослідження представляє можливість і необхідність реалізації такої ідеї виховання.

¹ B. Suchodolski, *Przygotowanie do pracy zawodowej*, [w:] *Pedagogika*, op. cit., s. 136. Zapowiedź takiego spojrzenia na rolę kształcenia zawodowego odczytujemy już w pierwszym wydaniu “Wychowania dla przyszłości” z 1947 r.



Ключові слова: культурні зміни, виховання, ідеали освіти, освіта, продовжене навчання і навчання впродовж життя, професійна освіта,

**IDEALS OF EDUCATION
AT THE TURN OF THE CENTURIES (XX AND XXI) IN POLAND**

The study was justified by the general thesis that the problem of the ideal of upbringing has a long and relatively rich history. Contemporary understanding and treatment of this idea and the ways of its dissemination was also established in this study. The emerging diversity in the range and even more in the new reality, especially European and EU, the idea of upbringing should express the power of multilateral pedagogical and social impact. The study presents the opportunity and the need for realizing such the idea of upbringing.

Key words: cultural changes, upbringing, ideals of education, education, continuing learning and lifelong learning, professional education.

ИДЕАЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XX И XXI ВЕКОВ В ПОЛЬШЕ

Исследование оправдано общим тезисом проблемы воспитания идеала, имеет долгую и относительно богатую историю. Современное понимание и решение этой идеи и пути ее распространения отражены в этом исследовании. Идея воспитания отображает силу многосторонних педагогических и социальных последствий. Исследование представляет возможность и необходимость реализации такой идеи воспитания.

Ключевые слова: культурные изменения, воспитание, идеалы образования, образование, обучение в течение всей жизни, профессиональное образование.

Mirosław J. Szymański

**EDUKACJA JAKO WARTOŚĆ
W OKRESIE GWAŁTOWNEJ ZMIANY SPOŁECZNEJ**

Edukacja kształtuje jednostki i grupy społeczne. Wysoki poziom świadomości społecznej ułatwia zrozumienie między ludźmi, interakcje różnych wspólnot i całych narodów. Zapobiega to najbardziej krytycznym zagrożeniom globalnym, takim jak: rozwiązywanie konfliktów przy użyciu przemocy i agresji zbrojnej, niszczenie środowiska, niekontrolowany wzrost populacji, rozprzestrzenianie się chorób cywilizacyjnych, bezrobocie, wykluczenia społecznego, ubóstwa.

Słowa kluczowe: edukacja, świadomość społeczna, życie społeczne, społeczny system wartości, wykształcenie, wiedza i kompetencja.

Ostatnie dziesięciolecie charakteryzują się występowaniem różnorodnych, dynamicznych, radykalnych zmian społecznych. Oczywiście zmiany społeczne występowały także poprzednio, ale miały tak powolny przebieg, iż w życiu człowieka były mało widoczne. Przeważnie nie odgrywały istotnej roli w życiu poszczególnych osób. W stabilnych warunkach życia społecznego trwałe znaczenie utrzymywały przyjęte w określonych grupach ludzi wartości i wzory społeczno-kulturowe. Stale niezmiennym szacunkiem cieszyły się te same autorytety. Nie było podstaw do kwestionowania wcześniej ustalonych, uzgodnionych i sprawdzonych celów wychowania. Cała działalność wychowawcza zmierzała do



przystosowania młodego człowieka do istniejących, trwałych warunków życia i pracy zawodowej. Edukacja miała wyłącznie charakter adaptacyjny. Jej zadaniem była transmisja kulturowa, utrzymywanie społecznego podziału pracy oraz tych samych technologii działalności wytwórczej.

Wiek XX przyniósł bardzo istotne zmiany w tak określonym stanie rzeczy. W najbardziej rozwiniętych krajach swoiste apogeum osiągnęły kapitalistyczne układy społeczne i gospodarcze. W końcu stulecia pojawiły się symptomy charakteryzujące pokapitalistyczne drogi rozwoju społecznego. Społeczeństwo kapitalistyczne było zdominowane przez dwie klasy społeczne: właścicieli przedsiębiorstw i robotników. Tymczasem – jak twierdzi Peter Drucker – u progu XXI wieku liczba tradycyjnych robotników zatrudnionych w produkcji i przy przenoszeniu towarów nie przekroczy więcej niż jedną szóstą czy jedną ósmą części siły roboczej. Kontrola nad kapitałem nie zawsze należy do kapitalistów. Na początku ostatniej dekady XX wieku w Stanach Zjednoczonych połowa akcji kapitałowych największych potentatów krajowych należała do funduszy emerytalnych, a jednocześnie prawie połowa kredytów zaciąganych przez największe firmy zaciągana była z tych funduszy¹.

W drugiej połowie minionego stulecia w coraz większej liczbie krajów dominującą rolę zaczęła odgrywać gospodarka rynkowa. Przyczyniało się to do przyspieszenia ogólnego rozwoju ekonomicznego, znacznego podnoszenia dochodów wybranych grup ludności, a także do ogólnej poprawy jakości życia całych społeczeństw. W tych warunkach zaistniały podstawy kształtowania się i umacniania demokratycznych systemów społecznych i politycznych, rozwoju społeczeństwa obywatelskiego oraz podmiotowego traktowania ludzi w różnych instytucjach społecznych, poczynając od rodziny, poprzez szkoły i inne instytucje oświatowo-wychowawcze, zakłady pracy, aż po instytucje kultury, miejsca wypoczynku i rekreacji.

Gwałtowne zmiany społeczne, ekonomiczne i kulturowe są wywoływane przez zespoły różnych przyczyn. Wśród najważniejszych z nich wymienia się postęp naukowo-techniczny, dzięki któremu możliwe stało się radykalne podniesienie efektywności produkcji i jakości życia ludzi, znaczące przeobrażenie cywilizacyjne większości krajów na świecie. Istotną rolę odgrywa eksplozja informacyjna, umożliwiająca gromadzenie, przechowywanie i błyskawiczne przekazywanie niezliczonych ilości danych i wiadomości na odległość. Jest to z kolei jednym z istotnych czynników globalizacji, która oznacza tworzenie się światowego układu interesów społecznych i ekonomicznych, przenikanie kultury bez granic etnicznych i narodowych, zmniejszanie roli granic w przemieszczaniu się ludzi, handlu i polityce. Globalizacja to zjawisko pozornego kurczenia się czasu i przestrzeni, dzięki czemu człowiek nie jest już zamknięty w ramach swej miejscowości i środowiska, może żyć i zajmować się problemami charakterystycznymi dla całego świata, czerpać z bogatych dóbr ogólnoswiatowej kultury. Ważną dziedziną zmiany jest integracja europejska, umożliwiająca podniesienie efektywności gospodarowania, a także promocję i umacnianie tendencji demokratycznych. W krajach Europy Środkowej ogromne znaczenie ma transformacja ustrojowa, dzięki której możliwe stało się

¹ P. Drucker: *Społeczeństwo pokapitalistyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1999, s. 12.



porzucenie coraz bardziej niewydolnego systemu komunistycznego oraz rozpoczęcie budowy społeczeństwa obywatelskiego i gospodarki rynkowej.

Ogrom tych wielorakich zmian nie oznacza, że minione stulecie i początek obecnego to okres ogólnego, ciągłego, harmonijnego postępu. Choć jest on widoczny we wszystkich dziedzinach, zdarzają się też fazy kryzysów, okresy zastoju, nawet głębokiego regresu. Przyniosły je do nich przede wszystkim okresy rządów totalitarnych, tragiczne skutki faszyzmu i komunizmu. Tragiczne w skutkach dwie wojny światowe, stosowanie środków masowej zagłady, eksterminacja ludności w obozach koncentracyjnych, uderzenia atomowe w Hiroszimie i Nagasaki – wszystko to głęboko wstrząsnęło sumieniami ludzi, zachwiało wiarę w prawidłowy rozwój świata i kondycji moralnej społeczeństw. Po wojnie rozwinął się wprawdzie silny ruch pokojowy, wiele osób i organizacji rozpoczęło wzmożone działania na rzecz krzewienia humanizmu w codziennym życiu, ale ciągle dawały o sobie siły destrukcji, przemocy, moralnego nihilizmu. W XXI wieku niestety znacznie nasiliły się agresywne działania sił nacjonalistycznych, terrorystycznych, fundamentalistycznych, brutalnie łamiących prawa człowieka i najważniejsze idee humanizmu. Nawet w Europie, jak o tym świadczą dramatyczne doświadczenia Ukrainy, okazało się, że za pomocą siły można łamać prawa międzynarodowe, zawłaszczać terytoria, jawnie naruszać integralność innych państw.

Wewnątrz poszczególnych krajów podłożem negatywnych zjawisk są z kolei jałowe i destrukcyjne spory polityczne, niekompetencje osób lub ugrupowań sprawujących władzę, a tym bardziej wszystko to, co ma podłoże jawnie patologiczne: działania mafii, przedstawicieli drapieżnego biznesu, ośrodków terrorystycznych, gangów narkotykowych, różnorodnych sekt i grup przestępczych. Choć ten świat działań pozaprawnych i patologicznych koncentruje się wokół sfery materialnej, a zwłaszcza pieniędzy, w istocie rzeczy odwraca cały społecznie ukształtowany układ wartości, wynosząc własne interesy nad potrzeby innych ludzi, cwaniactwo, spryt i brutalność ponad uczciwą pracę, różnorodne dewiacje w miejsce uczciwego i akceptowanego społecznie stylu życia.

Narastanie sprzeczności we współczesnym życiu społecznym, kulturze i gospodarce jest – zdaniem niektórych teoretyków – wyrazem wyczerpywania się możliwości systemu kapitalistycznego, według innych zaś stanowi dowód załamania się wiary w skuteczność modernistycznej drogi rozwoju. Otworzyło to drogę do debaty w duchu postmodernistycznym, która – acz podjęła różne wątki i zawierała często odmienne nurty i stanowiska – zakwestionowała konwencjonalne pojmowanie demokracji, roli państwa i, ogólniej, wszelkich form władzy, poglądów na status wiedzy i dróg jej reprodukcji. Jak pisał jeden z głównych teoretyków postmodernizmu, Jean Francois Lyotard, innowacje naukowe, techniczne i artystyczne tworzą nowy świat, w którym jednostki nie mogą liczyć na korzyści z wskazówek czy tradycyjnego oparcia aksjologicznego¹.

Współwystępowanie w życiu współczesnym kontrastowo odmiennych zjawisk, mieszanie się dobra i zła, niekiedy zlewanie się negatywów i pozytywów życia w pozorną jedność wywołuje lub wywoływać może chaos aksjologiczny, zamęt w systemie wartości,

¹ J.-F. Lyotard: *The Postmodern Condition*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1984.



niebezpieczeństwo mylenia prawidłowych i nagannych zasad i norm moralnych, zagubienie w coraz bardziej złożonym i nieprzejrzystym świecie. Najlepszym, najbardziej skutecznym środkiem zaradczym byłaby oczywiście kompleksowa naprawa świata, by mógł być tylko miejscem pozytywnych faktów i zjawisk. Wiadomo jednak, że jest to zadanie bardzo trudne, zdaniem pesymistów niemal niemożliwe. Na pewno uzdrowienie sytuacji społecznej i gospodarczej nie może być rozwiązane bez bardzo silnego włączenia edukacji do lepszego przygotowania młodego pokolenia do działania w zmieniającym się świecie. Nie może być osiągnięte także bez odpowiedniego wspomaganie dorosłych w zakresie rozumienia zachodzących zjawisk, przystosowania się do nich i takiego modyfikowania swoich poglądów i postaw, aby mogli oni świadomie i aktywnie uczestniczyć w nowo kreowanej rzeczywistości.

To mieli na myśli autorzy raportu dla UNESCO, członkowie Międzynarodowej Komisji dla XXI wieku działającej pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa. Nieprzypadkowo nadali temu raportowi tytuł „Edukacja jest w niej ukryty skarb”. Już na początku raportu Jacques Delors pisał: „W obliczu rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej (...). Komisja pragnęłaby wyrazić swe głębokie przeświadczenie o doniosłej roli edukacji w stałym rozwoju jednostki i społeczeństwa. Nie jest ona „cudownym środkiem“ ani zaklęciem „sezamie otwórz się“ wprowadzającym w świat, który urzeczywistnia wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen”¹.

Rozwijając tę myśl Delorsa wymienia kilka istotnych powodów, które nakazują nadanie edukacji wysokiej rangi wśród narodowych i ogólnospołecznych priorytetów. Jednym z nich jest zwykła troska o dzieci i młodzież w świecie, w którym dorośli wykazują ciągłą skłonność do koncentrowania się na własnych problemach. Edukacja ma także ogromne znaczenie jako czynnik kształtujący jednostki i grupy społeczne. Wysoki poziom świadomości społecznej ułatwia porozumienie między ludźmi, między różnymi społecznościami i całymi narodami. Przeciwdziała największym zagrożeniom globalnym, takim jak: rozwiązywanie konfliktów poprzez przemoc i agresję zbrojną, niszczenie środowiska naturalnego, niekontrolowany przyrost demograficzny, szerzenie się chorób cywilizacyjnych, bezrobocie, wykluczenie, ubóstwo.

Jeśli edukacja jest z tych i innych jeszcze względów – jak to podkreślają eksperci skarbem – a zatem bardzo znaczącą wartością, to nieodzowne wydaje się zwrócenie uwagi na kilka istotnych spraw:

1. Wartość edukacji w naszych czasach gwałtownie wzrasta, co jest naturalną konsekwencją przechodzenia z niższych poziomów rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego do realiów społeczeństwa informacyjnego, świata opartego na wiedzy. W coraz bardziej złożonej rzeczywistości społecznej nie można rozumieć świata i „być sobą” w tym świecie bez odpowiedniego poziomu wiedzy. Człowiek nie pojmujący świata, nie

¹ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa, 1998, s. 9.



rozumiejący zjawisk społecznych, nie odczytujący wielu ważnych zjawisk współczesnej kultury, staje się w większej lub większej mierze osobą wykluczoną, niepełnowartościową, skazaną na wegetację na peryferiach życia współczesnego w ograniczonych i niezbyt ciekawych kręgach środowiskowych. Na każdym kroku odczuwa brak kompetencji oraz umiejętności działania, która jest przecież uzależniona od wcześniejszych dokonań edukacyjnych. Nie może dostać dobrze opłacanej i cieszącej się prestiżem pracy, nie ma szans na godziwe zarobki, nie jest w stanie samorealizować się w życiu zawodowym. Pod wielkim znakiem zapytania stają się także możliwości spełnienia w życiu osobistym, gdyż mało kto gotów jest wiązać się, choćby towarzysko, z funkcjonalnym analfabetą, ten zaś nie ma prawie żadnych podstaw i środków, które pozwoliłyby mu uzyskać sympatię i uznanie u innych.

Z kolei ludzie dobrze wykształceni mają wiele atutów w swym ręku. Przede wszystkim uzyskana dzięki starannej edukacji głęboka znajomość życia społecznego, pracy zawodowej i kultury daje im poczucie bycia pełnowartościowymi członkami współczesnego społeczeństwa. Wiedzą oni, czym jest społeczeństwo obywatelskie, jakie są jego prawa oraz jak w nim działać. Mają dobre podstawy i właściwe przygotowanie do dokonywania wyborów życiowych, a pole tych wyborów jest bardzo szerokie. I choć nikt nie ma recepty na sukces we współczesnym społeczeństwie określanym mianem “społeczeństwem ryzyka”¹, charakterystyczny dla tego społeczeństwa indywidualizm, daje o wiele bardziej wartościowe skutki w przypadku ludzi wykształconych niż w grupie “funkcjonalnych analfabetów” i tych, których poziom jest nieco od nich wyższy, nie na tyle jednak, by umożliwiać skuteczne korzystanie z edukacji we własnym życiu.

2. Edukacja przestaje być wartością niezwykle ważną jedynie dla osób wybranych, członków elity. Ma zasadnicze znaczenie dla wszystkich ludzi. Dokonany przez Zygmunta Baumana symboliczny podział ludzi na “turystów”, czyli beneficjentów globalizacji i włóczęgów, którzy są ich karykaturalnym odbiciem², ściśle wiąże się z poziomem i jakością edukacji przedstawicieli jednej i drugiej grupy. Nieprzypadkowo Bauman przytacza wypowiedź Diany Coyle, autorki pracy *The Weightless World*, która rozwodzi się nad pięknymi perspektywami osobistych wyborów, jakie zglobalizowany świat daje “turystom”. “Ludziom takim jak ja – mówiła Coyle – wykształconym i dobrze zarabiającym ekonomistom i dziennikarzom, obdarzonym pewną dozą przedsiębiorczości, nowa elastyczność brytyjskiego rynku pracy dostarczyła wspaniałych możliwości”. Jednak ta sama autorka dostrzega, że “dla ludzi, którzy nie posiadają wystarczających kwalifikacji, nie dysponują odpowiednim wsparciem rodzinnym czy oszczędnościami, coraz większa elastyczność sprowadza się do tego, że pracodawcy coraz bardziej ich wyzyskują”³.

Wykształcenie ma stale rosnące znaczenie dla usytuowania ludzi w społeczeństwie. Jest wyznacznikiem szans podejmowania działalności zawodowej i efektów pracy, uczestnictwa w życiu społecznym i we współczesnej kulturze, funkcjonowania w rodzinie, powodzenia w życiu.

¹ U. Beck: Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności. Scholar, Warszawa, 2002.

² Z. Bauman: Globalizacja. PiW, Warszawa, 1999.

³ Tamże, s. 107.



Jest niezbędne do skutecznego rozwiązywania problemów osobistych, kształtowania własnej tożsamości, samoakceptacji i samooceny, racjonalnego kształtowania poczucia sensu życia.

3. W społeczeństwie współczesnym standardem staje się coraz wyższy poziom edukacji. Powszechność kształcenia, do urzeczywistnienia której dążono usilnie od czasów oświecenia, dotyczyła najpierw szczebla elementarnego i kształcenia na poziomie podstawowym, by od mniej więcej półwiecza w coraz większym stopniu obejmować kształcenie średnie, a obecnie już także studia policealne i wyższe. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że społeczeństwa stają się bogatsze i stać je na coraz pełniejsze urzeczywistnianie aspiracji edukacyjnych i związanych z nimi planów życiowych ludzi. Powszechny wysoki poziom wykształcenia społeczeństwa jest gwarantem pomyślnego rozwoju gospodarki i różnych dziedzin kultury.

4. W warunkach gospodarki rynkowej wymierne walory edukacyjne nabyte przez człowieka, a więc np. świadectwa i dyplomy, stają się ważnym elementem jego mobilności i wyznacznikiem szans powodzenia na rynku pracy. Świadectwa szkolne (*educational credentials*) – jak to wykazali w swych pracach Collins i Turner¹ – stanowią jedne z ważniejszych współczesnych “listów uwierzytelniających”. Stają się coraz bardziej istotną rekomendacją w staraniach o pracę, ułatwiają wygrywanie konkursów, odnoszenie sukcesów w konkurencji zawodowej, nieustannie nasilającej się wraz z rozwojem konkurencji rynkowej. “Przepustka” do dobrej, pożądanej pracy jest zarazem otwarciem drogi do preferowanego modelu życia, jego pożądanej jakości. Praca zgodna z oczekiwaniami jest niezbędna urzeczywistniania aspiracji i planów tak dotyczących działalności zawodowej, jak i innych dziedzin aktywności człowieka.

5. Działalność zawodowa wymaga stale zwiększających się kwalifikacji i kompetencji pracowników, co ściśle wiąże się z intelektualizacją procesu pracy. W obecnych warunkach nie chodzi już tylko o produkcję ekstensywną, o to, by za wszelką cenę wytworzyć więcej. W stale zwiększającym się stopniu liczy się jakość pracy. Dzięki niej możliwe jest nadążanie za postępem technologicznym, podnoszenie estetyki produktów, ich zgodności z aktualnymi tendencjami i modą. W efekcie końcowym zapewniona jest konkurencyjność wyrobów i ich dostosowanie do coraz bardziej wysublimowanych oczekiwań odbiorców. Nowoczesny charakter produkcji i usług wymaga jednak wysokich kwalifikacji zatrudnionych osób na wszystkich niemal stanowiskach – od działów zajmujących się badaniami i rozwojem, poprzez zarządzanie, finanse, logistykę, marketing, różnego typu funkcje wykonawcze. Konkurencyjność w gospodarce wymaga stałego zwiększania tempa innowacji, a te są możliwe jedynie pod warunkiem ukształtowania twórczych postaw osób zajmujących się projektowaniem nowych rozwiązań oraz ich wdrażaniem w całym cyklu pracy zawodowej.

6. Wartość edukacji nie ogranicza się do pewnych tylko okresów życia. Nie jest już tak, iż troska o jej nabywanie odnosi się do dzieciństwa i młodości, lat spędzanych w szkole i w głównej mierze poświęconych na naukę. Dziś aktywność edukacyjną powinni zachowywać wszyscy – od dzieci w wieku przedszkolnym aż po ludzi, którzy już zakończyli swą działalność zawodową. Bardzo szybki postęp naukowo-techniczny, duża dynamika przemian społecznych i

¹ Szerzej omawiam to stanowisko w pracy *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Wyd. IV. IBE, Warszawa, 2004, s. 37-38.



ekonomicznych, pojawianie się coraz to nowych faktów, wydarzeń i zjawisk w dziedzinie kultury to czynniki, które wymuszają reagowanie każdego człowieka na zmiany i wymuszają przystosowanie się do nich. Nie jest możliwe bez edukacji ustawicznej obejmującej cały okres życia człowieka.

7. Szkoła nie ma już dziś monopolu edukacyjnego. Nawet uczniowie w czasie trwania obowiązku szkolnego zdobywają znaczną część swej wiedzy poza nią, z mass mediów, Internetu, kontaktów społecznych, uczenia się od rówieśników, działalności w instytucjach pozaszkolnych. Edukacja przenika różne dziedziny życia, a żadna z nich nie może się obyć bez kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Już w końcu lat osiemdziesiątych XX w. Bogdan Suchodolski zauważał duże znaczenie edukacyjne aktywności młodzieży w kulturze, nauce i życiu. “Uczestnictwo to – pisał – analizowane i organizowane być powinno w czterech kręgach zadań i doświadczeń, mianowicie w kręgu edukacji i pracy, edukacji i współżycia społecznego, edukacji i kultury artystycznej, edukacji i kondycji człowieka”¹ Społeczeństwo współczesne w coraz większym stopniu staje się społeczeństwem wychowującym, a socjalizacja, którą Jerzy Modrzewski nazywa specjalizacyjną lub edukacyjną, ma w tym społeczeństwie ciągle narastające znaczenie².

8. Nawet w koncepcjach postmodernistów, zakładających względność prawdy, koniec “wielkich narracji”, edukacja nie traci znaczenia. Jest wręcz przeciwnie, gdyż tylko ludzie bardzo dobrze wykształceni mogą dokonywać dekonstrukcji, odkrywać zawarte w tekstach z wielu dziedzin ukryte formy sprawowania kontroli i władzy, odsłaniać istniejące nierówności społeczne, bronić praw pokrzywdzonych kobiet oraz interesów mniejszości etnicznych. Stanley Aronowitz i Henry A. Giroux twierdzą, że “krytyczny postmodernizm ujawnia możliwości nie tylko dotyczące przemyślenia koncepcji reform edukacyjnych, ale też kreowania dyskursu pedagogicznego, który pogłębi najbardziej radykalne impulsy i praktyki w społeczeństwie demokratycznym”³. Ten typ dyskursu niewątpliwie wymaga pogłębionej wiedzy.

Dokonany w tym opracowaniu ogólny, z konieczności nie dość rozwinięty i zapewne niepełny zarys głównych czynników wpływających na podwyższenie miejsca edukacji w społecznym systemie wartości dotyczy sytuacji obiektywnej, nie zawsze dostatecznie uświadamianej przez dzieci, młodzież i dorosłych. Na przykład wśród czterech kategorii młodzieży współczesnej, które wyróżniła Barbara Fatyga⁴, tylko dwie są wyraźnie zorientowane na edukację. Chodzi tu o grupę, którą autorka nazywa mianem *złota legenda pokoleniowa*, a więc młodych ludzi pochodzących z zamożnych rodzin i mających rodziców z wyższym wykształceniem, zaliczanych do “pięknych i bogatych”, przedsiębiorczych i kreatywnych, dbających o karierę zawodową, wysoki status ekonomiczny, prestiż, dalsze pogłębianie kompetencji i poziomu kultury, a także kategorię *biała legenda pokoleniowa*, obejmującą młodzież pochodzenia inteligenckiego, z rodzin zubożałych, tracących w okresie transformacji swe dawne pozycje społeczne, młodzież, która mimo to wierzy w tradycyjne

¹ B. Suchodolski: Rola edukacji we współczesnej cywilizacji. “Edukacja” 1988, nr 3, s. 39-40.

² J. Modrzewski: *Socjalizacja a uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2004, s. 30-43.

³ S. Aronowitz, H.A. Giroux: *Postmodern education*. University of Minnesota Press. Minneapolis 1991, s. 187.

⁴ B. Fatyga: *Resentyment, marketing i legenda* (w:) M. Piasecki (red.): *Młodzi końca wieku: pokolenie 2000 czy pokolenie '89*. Agora S.A., W.A.B., Warszawa, 1999, s. 113.



wartości, ma kult pracy, perfekcjonizmu, wysokich kompetencji, sprawnego działania. Edukacja ma zdecydowanie mniejsze znaczenie dla tej części młodzieży, którą Fatyga zalicza do grupy *szara legenda pokoleniowa*. Ci młodzi ludzie są nastawieni afiliacyjnie, konformistycznie, nie dążą do radykalnej zmiany sposobu i jakości życia. Wynika to z przecucia lub przekonania, że zmiana ta nie jest możliwa. Przedstawiciele *czarnej legendy pokoleniowej* – cwaniacy, mafiozi, jamacze, dresiarze, blokery i inni – mają negatywny stosunek do życia społecznego, poszukują możliwie wielu przyjemności w czasie pozostającym poza ewentualną nauką, nie cenią wykształcenia. Dążą do łatwego “urządzenia się”. Cechuje ich spryt, przebiegłość, kult dla pieniądza, nieliczenie się z dobrem społecznym.

Podobne, a może nawet większe zróżnicowania dotyczą także dorosłych. Nie podważa to jednak omawianych wcześniej prawidłowości dotyczących obiektywnego wzrostu roli wykształcenia jako wartości w życiu współczesnym. Jak bowiem trafnie zauważa Czesław Banach “wiedza i kompetencja toczą nieustający bój z niewiedzą i niekompetencją”¹. Ze społecznego punktu widzenia ważne jest to, by społeczeństwo było jak najlepiej wykształcone, by stale zmniejszać obszary anachronicznej w naszych czasach niewiedzy i niekompetencji poszczególnych osób oraz wcale niemałych grup społecznych.

ОСВІТА ЯК ЦІННІСТЬ В ПЕРІОД СТРИМКІХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Освіта формує людей і соціальні групи. Високий рівень громадської обізнаності полегшує розуміння між людьми, взаємодію різних спільнот і цілих народів. Це запобігає найбільш важливим глобальним загрозам, таким як вирішення конфліктів шляхом насильства і збройної агресії, руйнування навколишнього середовища, неконтрольоване зростання населення, поширення цивілізаційних хвороб, безробіття, соціальної ізоляції, бідності.

Ключові слова: освіта, інформування громадськості, соціальне життя, соціальна система цінностей, освіта, знання та компетентність.

EDUCATION AS A VALUE IN THE PERIOD OF RAPID SOCIAL CHANGE

Education shapes individuals and social groups. The high level of public awareness facilitates understanding between people, the interaction of different communities and entire nations. It prevents the most critical global threats, such as: conflict resolutions using violence and armed aggression, destruction of the environment, uncontrolled population growth, the spread of diseases of civilization, unemployment, exclusion, poverty.

Key words: education, public awareness, social life, social values, education, knowledge and competence.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ В ПЕРИОД СТРЕМИТЕЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Образование формирует людей и социальные группы. Высокий уровень общественной осведомленности облегчает понимание между людьми, взаимодействие различных групп и целых народов. Это предотвращает наиболее важные глобальные угрозы, такие как решение конфликтов

¹ Cz. Banach: *Wśród praw i powinności. Aforizmy – myśli*. Wydawnictwo Nauuczycielskie, Jelenia Góra 2003, s. 44.



путем насилия и вооруженной агрессии, разрушение окружающей среды, неконтролируемый рост населения, распространение цивилизационных болезней, безработицы, социальной изоляции, бедности.

Ключевые слова: образование, информирование общественности, социальную жизнь, социальная система ценностей, образование, знания и компетентность.

Jan ŁASZCZYK

PRZEMIANY EDUKACYJNE A ZMIANA CZŁOWIEKA

Analizując procesy edukacyjne w perspektywie historycznej, autor wyodrębnia ich dwie cechy ogólne: ciągłość i zmienność. W artykule podjęto próbę wyjaśnienia pytania komu potrzebna jest edukacja w odwołaniu się do podmiotów zainteresowanych realizacją procesów edukacyjnych: społeczeństwa, jednostki oraz ludzkości w jej aspekcie gatunkowym. Autor rozważa szansę na ulepszenie człowieka w oparciu o trójczynnikową koncepcję rozwoju jednostki.

Słowa kluczowe: proces edukacyjny, ciągłość i zmienność edukacji, rozwój jednostki, andragogika, trójczynnikową koncepcję rozwoju jednostki.

Analiza procesów edukacyjnych w perspektywie historycznej pozwala zauważyć, że charakteryzują się one co najmniej dwiema cechami ogólnymi. Są nimi ciągłość oraz zmienność.

Ciągłość edukacji widoczna jest zarówno w wymiarze filogenetycznym jak też ontogenetycznym. Patrząc na edukację poprzez pryzmat rozwoju gatunkowego człowieka nietrudno zauważyć, że jest ona odwieczna, sięga etapu, na którym człowiek uzyskał zdolność do refleksji nad własnymi czynami. Jeszcze wyraźniej widoczna jest ciągłość edukacji w optyce ontogenetycznej. Niewątpliwym faktem jest ten, że działania stymulujące rozwój jednostki rozpoczynają się od momentu narodzin, a współcześnie wiadomo, że także oddziaływania otoczenia docierające do organizmu w okresie życia płodowego nie są obojętne dla przyszłego rozwoju jednostki.

Zapoczątkowane jeszcze w okresie nieświadomego życia człowieka działania i procesy edukacyjne trwają, z różną intensywnością, przez okres całego życia jednostki, czego dowodem jest choćby wyodrębnienie wśród dyscyplin pedagogicznych andragogiki. Fakt ten jest świadectwem potrzeby fundowania człowiekowi, nawet w schyłkowym okresie jego życia, pewnego zakresu usług edukacyjnych.

Skoro, jak widać, edukacja jest odwieczna, to ważnym staje się pytanie o to, co jest jej imperatywem? Dlaczego człowiek nie może (nie powinien) z niej zrezygnować, chociaż jest to przedsięwzięcie kosztowne zarówno w wymiarze materialnym, jak też conceptualnym, organizacyjnym, wykonawczym? Dochodzimy zatem do pytania o to, komu potrzebna jest edukacja?

Odpowiadając na tak postawione pytanie odwołujemy się najczęściej do potrzeb społecznych, które winny być zaspokojone poprzez odpowiednie wykształcenie młodego pokolenia. Owe potrzeby społeczne posiadają wiele składowych. Jedną z nich jest ta, która wiąże się z przekazem tradycji i dokonań kulturowych zapewniających ciągłość narodu i



zachowanie jego tożsamości. Inna wyraża się oczekiwaniem na przygotowanie kwalifikowanej kadry pracowników, którzy będą mogli podjąć i skutecznie realizować zadania produkcyjne, kierownicze, usługowe ... niezbędne dla funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa jako całości. Jeszcze inna potrzeba społeczna związana jest z oczekiwaniem, jakie wspólnota kieruje wobec swych członków, umiejętności działania na rzecz dobra wspólnego, umiejętności pracy zespołowej oraz funkcjonowania w grupie społecznej, budowania odpowiednich relacji międzyosobowych oraz postaw wobec drugiego człowieka.

Innym, obok społeczeństwa, podmiotem, zainteresowanym realizacją procesów edukacyjnych jest jednostka. Niektóre potrzeby jednostki zbieżne są rodzajowo z potrzebami społecznymi jak np. uzyskanie przygotowania do wykonywania zawodu czy też uczestnictwa w kulturze. Jednak człowiek rozpatrywany indywidualnie posiada także potrzeby specyficzne. Jedną z nich została trafnie określona tytułem znanego raportu UNESCO "Uczyć się aby być". Idzie tutaj o proces wielorakiego rozwoju indywidualności, w trakcie którego kształtują się odpowiedzi na pytania dotyczące wartości i sensu życia, relacji z otoczeniem i innymi ludźmi, dróg dochodzenia do szczęścia ale także indywidualne rozstrzygnięcia światopoglądowe oraz te, które dotyczą np. wątpliwości i pokus konsumpcyjnego stylu życia, przyjęcia powinności życiowych, ustosunkowania się do obowiązków itp. Wymienione tutaj potrzeby można ująć wspólnym kręgiem obejmującym zagadnienia stanowiące przesłanki indywidualnych odpowiedzi na pytanie "jak żyć?".

Wskazanie na potrzeby społeczne oraz jednostkowe nie wyczerpuje zbioru podmiotów zainteresowanych realizacją procesów edukacyjnych. Wychowanie, które jest treścią działań edukacyjnych niezbędne jest także ludzkości w jej aspekcie gatunkowym. W tym wymiarze znacznie trudniej niż w poprzednich wskazać empiryczne egzemplifikacje wyróżnionej potrzeby. Dość jednak powiedzieć, iż hipoteza zakładająca, że wskutek przerwania procesów edukacyjnych człowiek przestałby istnieć jako gatunek jest hipotezą wysoce prawdopodobną. Potwierdzają ją choćby przypadki dzieci, które zostały odseparowane od płynących ze środowiska działań stymulujących ich rozwój.

Widać więc, że edukacja jest nie tylko potrzebna ale wręcz konieczna. Realizacja tego imperatywu historycznie zmieniła się i nadal ulega zmianom. Ostatnio zmiany te są niemal permanentne. Praktycznie każde z kilku poprzednich pokoleń doświadczyło reformy zinstytucjonalizowanego systemu edukacji jakim jest system szkolny. Nie podejmuję w tym miejscu szczegółowej analizy przyczyn, leżących u podstaw pracy skierowanej na reformowanie szkoły. Dość powiedzieć, że głównym powodem działań naprawczych jest na ogół rozbieżność oczekiwań wobec efektów kształcenia i rezultatami tego kształcenia.

Wszelkie działania edukacyjne mają za podstawę dążenie do dokonywania zmian w człowieku. W niektórych przypadkach możliwość dokonywania takich zmian jest niekwestionowana. Dziecko możemy nauczyć czytać, pisać i rachować, możemy rozwijać sprawności jego umysłu, możemy nauczyć odróżniania dobra od zła, czynów słusznych od haniebnych itp. Współcześnie, w obliczu zagrożeń cywilizacyjnych, edukacji wyznacza się całkiem nowe zadania, których realizacja wymaga zmian jakościowo innych w stosunku do przykładowo wyżej wymienionych. Na to, by człowiek mógł sprostać potrzebie przeciwdziałania groźbie katastrofy wojennej, nierównomiernemu podziałowi dóbr, egoizmowi jednostek i grup społecznych powinien przejść przeobrażenie o charakterze istotowym.



Możliwość takiego przeobrażenia nie jest już oczywista. Wielu intelektualistów uważa, że istota człowieka jest niezmienna, że pod względem właściwości charakterologicznych, temperamentu, cech pamięci, motywacji czy inteligencji nie różnimy się od ludzi żyjących w odległych nawet epokach. Jednocześnie istnieje wiele dowodów wiary w zmienność natury ludzkiej i, co za tym idzie, w możliwość jej kształtowania. Przedstawiciele takiego stanowiska postulują niekiedy koncepcję tworzenia "nowego człowieka". Znamy próby urzeczywistnienia takiej idei np. poprzez zmianę stosunków społecznych, która to zmiana miała wymusić przebudowę osobowości ludzkich. Niezależnie od atrakcyjności wskazanej wizji eksperymentów w tym obszarze nie jesteśmy, jak dotychczas, skłonni uznać za udane.

Czy zatem istnieją szanse na ulepszenie człowieka, a jeśli tak, to gdzie ich poszukiwać?

Pedagogika, korzystając z wyników psychologii, a także antropologii filozoficznej, przyjmuje trójczynnikową koncepcję rozwoju jednostki.

Pierwszym czynnikiem rozwoju jednostki jest przekaz genetyczny, decydujący o powstawaniu poszczególnych właściwości organizmu. Dokonujące się w obrębie tego przekazu zmiany są niezwykle powolne, niezauważalne nawet w życiu kilku pokoleń, co zapewne tłumaczy fakt, iż zespół cech przekazywanych drogą genetyczną wielu filozofów uznaje za właściwości określające naturę ludzką.

Drugim składnikiem współdecydującym o kierunkach i tempie rozwoju jednostki jest przekaz kulturowy, który w wymiarze praktycznym dokonuje się przez oddziaływanie środowiska w jakim rozwija się i kształtuje jednostka. Warto tutaj podkreślić, iż oddziaływanie owo może mieć charakter świadomych, intencjonalnie podejmowanych działań nastawionych na formowanie indywidualności ale także charakter nieświadomych oddziaływań pozostających również wpływ, niekiedy bardzo znaczący (jak np. w przypadku presji społecznej) wpływ na ukształtowanie osobowości człowieka.

Trzecim składnikiem, który przez większość współczesnych pedagogów uznawany jest za szczególnie doniosły, jest aktywność własna człowieka, dzięki której nie tylko pomnaża on dobra kultury ale także tworzy samego siebie poprzez aktualizację własnej potencjalności.

Poziom współczesnej wiedzy nie pozwala rozstrzygnąć, jaką rolę w ukształtowaniu właściwości konkretnej jednostki odegrały poszczególne czynniki. Rezultaty badań biograficznych posiadają słabą moc dowodową. Pokazują one zarówno przykłady wybitnych postaci w dziedzinie nauki, sztuki i życia społecznego wywodzących się z tych samych, "dobrych" rodzin, jak też przykłady osób wywodzących się z niekorzystnych wychowawczo środowisk, które zaznaczyły się wartościowymi dokonaniem życiowymi.

Aktualnie odżywa naturalistyczna tendencja przyznająca prymat genetycznym uwarunkowaniom rozwoju. Być może jest to efekt rezultatów badań w obszarze inżynierii genetycznej, w którym niektórzy dostrzegają szansę "poprawiania" natury ludzkiej albo wręcz "tworzenia" jednostek na zamówienie poprzez przyspieszenie ewolucji biologicznej. Wolno wątpić w zasadność takich nadziei. Rodzą one bowiem co najmniej dwa fundamentalne pytania: Na ile geny tworzą człowieka (wyznaczają jego człowieczeństwo)? oraz czy wszystko, co możliwe, jest dozwolone moralnie? Odpowiedź na pytanie pierwsze jest pozornie prosta: ponieważ geny tworzą osobę ludzką, to, kim jest i jakim jest człowiek zależy od wyposażenia genetycznego. Osiągnięcia genetyki każą jednak zgłosić poważne wątpliwości wobec tej narzucającej się odpowiedzi. Dzisiaj wiadomo, że człowiek różni się genetycznie od bliskiego



mu ewolucyjnie szympansa o około jednego procenta, a w stosunku do niczym nie przypominającej człowieka myszy różnica ta nie przekracza pięciu procent. Wolno wątpić w to, że modyfikując genotyp szympansa uzyskamy osobnika posiadającego cechy przynależne człowiekowi. Podobne wątpliwości trzeba zgłosić wobec zamiarów genetycznej drogi tworzenia nowego człowieka chociaż idea ta pociąga obietnicą poprawienia jego sprawności intelektualnej, podniesienia zdrowotności, wydłużenia życia ... Pytanie drugie, o dopuszczalny zakres manipulacji genetycznych, pozostawmy tutaj otwartym ze względu na to, że przedmiotem rozważań są tu możliwości i drogi zmieniania człowieka.

Szansę na dokonanie tych zmian upatrują niektórzy w racjonalnej organizacji środowiska socjokulturowego. Obok ideologów, będących zwolennikami tej strategii można wymienić także uczonych przywołując np. poglądy przedstawicieli behawioryzmu, uznających znaczenie bodźców zewnętrznych w kształtowaniu zachowań jednostki. W tym nurcie układają się także rozbudowane akcje w postaci technik ulepszania osobowości wdrażane podczas różnorodnych treningów (asertywności, empatii, socjotechnika ...). Okazuje się, że procedury te nie prowadzą na ogół do zakładanych zmian osobowościowych. Cechą tak uzyskiwanych zmian, nawet jeśli okażą się w miarę zadowalające, jest to, że nie przenoszą się drogą naturalną na przyszłe pokolenia.

Inna droga zmieniania człowieka posiada charakter swoisty. Wynika ona z założenia, zgodnie z którym człowiek jest nie tylko produktem przekazu genetycznego i kulturowego ale także aktywnym sprawcą, swoich czynów. Podlega on wprawdzie oddziaływaniom otoczenia zewnętrznego ale także, wchodząc w relacje z tym otoczeniem, oddziałuje na nie, wprowadza w nim modyfikacje, a także stwarza nowe warunki życia. Działania człowieka mogą być skierowane na zmianę świata zewnętrznego lub na zmianę samego siebie. Efekty działań skierowanych na przekształcanie świata zewnętrznego polegają na przekraczaniu dotychczasowych granic. Powstające wynalazki i odkrycia, nowe rozwiązania organizacyjne, nowe dzieła sztuki pomnażają dorobek cywilizacyjny. Tworząc je człowiek rozwija swoje sprawności, swój intelekt, zainteresowania itp.

Większą jednak rolę w ulepszaniu jednostki odgrywają działania skierowane na rozwój samego siebie. Punktem wyjścia jest tu samopoznanie, a więc uświadomienie sobie własnych zalet i niedoskonałości. Na tej bazie jednostka podejmuje próby samodoskonalenia i samorozwoju, tworząc swoją indywidualność według własnego projektu. To trudna sztuka, ale otwierająca przed człowiekiem ciekawą i wartościową perspektywę. Warto więc przede wszystkim pokazywać ludziom jak aktualizować i wykorzystywać swoje możliwości fizyczne, intelektualne, wolicjonalne, jak tworzyć samego siebie w czasach hiper czy megarewolucji, które przeżywamy i które być może nas czekają. Niektórzy twierdzą, że niewykorzystanie własnych możliwości jest grzechem zaniedbania. Warto o tym pamiętać.

ОСВІТНІ ПЕРЕТВОРЕННЯ І ЗМІНА ЛЮДИНИ

Аналізуючи освітні процеси в історичній перспективі, автор виділяє їх дві загальні властивості: безперервність і мінливість. В статті зроблено спробу з'ясувати питання, хто потребує освіти, з огляду на зацікавленість в освітньому процесі: суспільство, особистість і людство у його видовому аспекті. Автор розкриває можливості вдосконалення людини на основі трикомпонентної концепції розвитку особистості.



Ключові слова: навчальний процес, безперервність і мінливість освіти, розвиток особистості, андрагогіка, трикомпонентна концепція розвитку особистості.

EDUCATIONAL TRANSFORMATION AND HUMAN CHANGES

Analyzing the educational processes in historical perspective, the author identifies their two common features: continuity and variability. The article attempts to clarify the question of who needs education, taking account of entities interested in education, society, identity and humanity in its species perspective. The author reveals opportunities for improvement based on the three-man concept of personal development.

Key words: educational process, continuity and variability of education, personal development, andragogics, three-component concept of personality.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ И ИЗМЕНЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Анализируя образовательные процессы в исторической перспективе, автор выделяет их два общих свойства: непрерывность и изменчивость. В статье сделана попытка выяснить вопрос, кто нуждается в образовании: общество, личность и человечество в его видовом аспекте. Автор раскрывает возможности совершенствования человека на основе трехкомпонентной концепции развития личности.

Ключевые слова: учебный процесс, непрерывность и изменчивость образования, развитие личности, андрагогика, трехкомпонентная концепция, развития личности.

Іван БЕХ

ДВА ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ – ДВІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВИХОВНІ СТРАТЕГІЇ

Розглядаються два етапи розвитку педагогічної науки – етап соціоцентризму та етап людиноцентризму. Наголошується, що педагогічна наука задається провідними методами, на основі яких створюється відповідна теорія. Найбільш адекватно репрезентує педагогічну науку метод формувального експерименту. Доводиться, що педагогічне оформлення традиційного формувального експерименту відбувалося як конструювання певного змісту, форм, методів, прийомів.

Ключові слова: педагогічна наука, виховання, соціоцентризм, людиноцентризм, формувальний експеримент.

Сучасне реформування освіти докорінно відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями смисло-ціннісного буття людини, за логікою її історичного розвитку. Логіка ж ця передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію.

Зрозуміло, що найбільший тягар у розв'язанні цієї капітальної проблеми лягає на педагогічну науку. Чи володіє вона у цьому плані необхідними внутрішніми потенціями? Щоб відповісти на це питання, очевидно, слід проаналізувати історичний шлях становлення педагогічної науки. Такий аналіз здійснюється нами в основному в контексті розв'язання нею виховних проблем.



Поклавши в основу їх виокремлення не формально-часові ознаки, а якісні характеристики педагогічної науки, її внутрішню сутність, умовно виділимо два етапи розвитку педагогіки. Вона ж задається провідними методами, на основі яких створюється відповідна теорія. Від того, яке філософсько-методологічне, соціокультурологічне і психологічне підґрунтя покладається у побудову методу педагогічної науки, залежить її загальний якісний стан. Відомо, що найбільш адекватно репрезентує педагогічну науку метод формувального експерименту.

Виходячи з викладеного, перший етап розвитку педагогічної науки кваліфікуватимемо як *етап соціоцентризму*.

Як світоглядна позиція соціоцентризм усі форми буття людини підпорядковує суспільству, його установкам, інтересам, цінностям тощо. Соціоцентризм виступає основою масового техносоціального регулювання, планування, проектування. Він апелює до культури корисності з її пріоритетом засобів життя, а не смислів життя. Так, прагнення до грошей пояснює багато чого у професійній зверхактивності, яка слугує втечі від усвідомлення внутрішньої порожнечі. Якщо прагнення до грошей бере верх, прагнення до смислу підміняється прагненням до засобів. Людина потрапляє під владу грошей, і ті замість того, щоб бути засобом, стають метою.

У педагогічній площині дитину з орієнтацією на цей принцип розглядалася практично об'єктом виховного впливу. А відтак, основними формувальними особистістю засобами виступали приписи, вимоги, інструкції як форми соціальної дії на вихованця.

Науково-педагогічна свідомість соціоцентричної орієнтації дотримувалась у побудові формувального експерименту у сфері виховання природничо-наукової пізнавальної парадигми, згідно з якою принцип класичного детермінізму є основним пояснювальним засобом. Конкретні психолого-педагогічні явища і події тут тлумачилися за схемою “причина – наслідок”. Ця парадигма сприяла в цілому проникненню у явища і процеси соціальної обумовленості розвитку особистості. В той же час така експериментальна ідеологія призводила до однобічного розгляду особистості з позиції соціальних параметрів.

Соціоцентризм у формувальному експерименті і реальній виховній практиці зосереджується в основному на соціальному розвитку особистості, на розгляді дитини як члена певної групи, спільноти, суспільства. Головною метою виступала соціалізація, тобто засвоєння підростаючою особистістю різноманітних соціальних норм як соціальної регуляції її поведінки на рівні пристосування до соціального середовища. Природно, що якраз навички соціальної поведінки (наприклад, дотримання вимог стосовно ставлення до члена колективу, черговості у певних соціальних ситуаціях, формально-позитивне ставлення до праці і таке інше) вважалися провідними критеріями розвитку особистості.

Соціоцентризм байдужий до внутрішнього світу вихованця, ігнорує його домінуюче місце в ієрархії суспільних цінностей, унікальність його як особистості. Звідси вищою цінністю вважається не моральна досконалість особистості, а праця як смисл життя людини. Тотальне залучення підростаючої особистості до діяльності у зовнішньому об'єктивному світі, на що націлює соціоцентризм, може створювати певні суттєві ускладнення в її розвитку. По-перше, непомірна поглиненість вихованця тією чи



іншою предметною діяльністю, навіть за умови психологічно вираженої її організації, обличує його можливості до розгортання “праці душі”, звернення до свого внутрішнього світу з метою його зміни і морально-духовного вдосконалення. По-друге, будь-яка предметно-перетворювальна діяльність реалізує суб’єкт-об’єктне відношення, яке може бути досить небезпечним щодо розвитку особистості. Наприклад, результат праці, який не виступає предметом задоволення певної матеріальної потреби, може актуалізувати і закріплювати у структурі особистості вихованця егоїстичні почуття (зверхності, гонористості, самолюбства тощо), якщо він за відповідними параметрами кращий за результат ровесника. Недосконалий результат відповідно може викликати заздрість, роздратування, агресію.

Суб’єкт-об’єктні стосунки за умови, що об’єкт як результат праці задовольняє ту чи іншу матеріальну потребу суб’єкта, можуть перетворитися у відносини чисто речові, відносини корисності, які визначатимуть образ життя людини – такий, що реалізуватиме культуру корисності. Ймовірність такої трансформації зростатиме тоді, коли суспільство у своїй ціннісній структурі надає пріоритету матеріальним потребам, зміщуючи духовні цінності на задній план. Панування у суспільстві на всіх його рівнях речових відносин майже не залишає місця для відносин особистісних, без яких неможливий морально-духовний розвиток людини.

Цивілізаційний розвиток, зокрема новоєвропейської епохи, визначався суб’єкт-об’єктними відносинами в їх речовій формі. Вони стали найголовнішою характеристикою новоєвропейської свідомості (включаючи новоєвропейську науку і філософію), новоєвропейського раціоналізму і образу життя (індивідуальних і соціальних відносин). Така світоглядна тенденція безпосередньо детермінувала цільову стратегію світового історико-педагогічного процесу. У цьому плані раціоналізм як головний параметр діяльності, що вимагав її доцільності, тобто відповідності засобів для успішного досягнення практично корисного результату, повністю узгоджувався з соціоцентризмом як педагогічним мисленням. Історична педагогічна наука і практика, таким чином, були такими, що в основному задовольняли суспільні запити. Ці останні безпосередньо впливали на теоретичні уявлення про ідеал людини, а відтак й на пошук адекватних засобів його досягнення.

Можна цілковито або частково погоджуватися чи взагалі заперечувати, але не замовчувати думку О. Арсенєва про те, що “нинішній стан свідомості більшої частини людства наповнений емоціями тривоги, страху, агресії, прагненням до плотських утіх, до володіння і влади – всього, що несе з собою панування суб’єкт-об’єктних відносин у його завершеній речовій формі... Ринкова економіка, стаючи основою життя західних країн, призводить до виродження особистості в буржуазний індивідуалізм, який вбиває особистість і приводить до відмирання глибинного особистісного “Я”. Тому спроби відродити духовність і не йдуть далі космізму і переживань різноманітних змінених станів свідомості. Шлях до особистості тут закрито” [2, с. 25].

Соціоцентризм як загальнонауковий принцип не лише задавав пріоритет у відношенні “суспільство – людина”, а й суттєво впливав на механізми її психічного розвитку. Річ у тім, що природничо-наукова парадигма і зв’язаний з нею причинно-



наслідковий детермінізм визначав таку педагогічну логіку впливу на психічний розвиток дитини, за якої соціальні дії (і спеціально організовані, і ситуативні) мають однозначно детермінувати очікуваний результат. Якраз цим пояснюється розгляд вихованця лише як об'єкта педагогічного впливу, оскільки за такого підходу недооцінювалося фундаментальне психологічне положення про те, що зовнішні причини діють, заломлюючись внутрішніми умовами, за якими вбачаються самоактивність дитини, її здатність до вільного вибору і прийняття рішень. Ця обставина негативно впливала на досягнення запланованої мети.

Тож традиційний формувальний експеримент реалізував схему: ціль – засіб – результат. Власне, предметом дослідницьких зусиль об'єктивно міг виступити лише культурно-об'єктний виховний засіб як контрольований фактор. Його педагогічне оформлення відбувалося як конструювання певного змісту, форм, методів, прийомів. Таким чином, традиційний формувальний експеримент ґрунтувався на моделюванні зовнішнього (організаційного) боку виховного процесу і забезпечував в основному адаптивну соціоцентрацію дитини. Такий експеримент штучно обмежував виховний процес лише професійною діяльністю педагога, розглядаючи її у поняттях соціальної ролі, і не включав у нього власну діяльність дитини як важливішу умову реалізації його цілей. Тим самим традиційний експеримент утверджував педоцентризм і в історії педагогічної думки, і в педагогічній практиці.

Другий етап розвитку педагогічної науки – це *етап людиноцентризму*. Він був підготовлений всім ходом цивілізаційного розвитку. Так, магістральну лінію функціонування сучасного світового суспільства з його розвиненими громадянськими інститутами визначають ідеї демократії і толерантності як тип міждержавних відносин. Сучасна філософія як основну свою категорію постулює цінність людини, яка конкретизується аксіологічною теорією. Конструктивна аксіологія поширюється у педагогіку ідеями гуманізму, взаємодії як “спів-буття”, співтворчості.

У сучасній культурі переважає орієнтація на людиноцентризм, культивуються ідеї гідності людини. Культура гідності націлює педагогіку на смислоціннісні основи життя людини, на її екзистенційну сутність. Вершинна гідність людини тут пов'язується з її устремлінням до віднайдення смислу життя у створенні творчого продукту, чи звершенні загальнозначущої справи, чи в переживанні добра, істини і краси, в переживанні природи і культури; чи у зустрічі з іншою унікальною людиною, з самою її унікальністю. Однак найбільш благородний і великий смисл життя для тих людей, хто, будучи облишений можливості віднайти смисл у справі, творенні, переживанні чи любові, за допомогою самого ставлення до свого тяжкого становища, яке вони об'єктивно змінити не можуть, піднімаються над ним і переростають власні межі. Значуща позиція, яку вони вибирають, – позиція, яка дозволяє перетворити тяжке становище у досягнення, героїзм.

Психологічна наука, без якої неможливий розвиток педагогіки, закладає такі принципи розуміння людини, які передбачають її розвиток як самотворення, самовизначення.

Методологічні підвалини людиноцентризму визрівали безпосередньо в самому історико-педагогічному процесі. Завдяки тому, що даний процес не міг бути жорстко



нормовідповідним існуючим соціокультурним тенденціям, у педагогічній науці і практиці творчо формувалася гуманістична традиція, яка передбачала сходження людини до вищих морально-духовних вартостей. Щоправда, через відсутність відповідної цілісної теорії гуманістична традиція багато віків існувала у, так би мовити, скороченому варіанті: або у формі певних проявів цілісного педагогічного процесу, або у формі одиничних авторських інноваційних підходів (Й. Песталоцці, Дж. Д'юї, В. Сухомлинський).

Загальнонауковий принцип людиноцентризму (стосовно освіти – дитиноцентризму) нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний, зокрема виховний процес.

У теорії особистісно орієнтованого виховного процесу, що нині складається, ідеологія формувального експерименту у статусі інноваційної виховної технології гуманістичного типу має стати одним із провідних напрямів. При цьому формувальний виховний експеримент як нова соціокультурна технологія створюється на основі принципу моделювання, коли дослідник розробляє теоретичне уявлення про параметри того чи іншого психологічного утворення (зокрема, певної особистісної цінності, що має сформуватися) і передбачувані умови його становлення, чітко планує хід експерименту і по можливості більш повно враховує різноманітні фактори реального виховання, що впливають на процес виникнення досліджуваного психологічного утворення.

Принциповою відмінністю особистісно орієнтованого формувального експерименту від традиційного формувального методу виявляється та, що тут прямим виховним продуктом є морально-особистісне новоутворення як безумовна самоціннісна форма суб'єктивної активності. Вона входить безпосередньо в ядро особистості і є її сутнісним показником; без цього ядра особистість не являє свого соціального буття. Візьмімо для прикладу таку особистісну цінність як альтруїзм, який має проявлятися у реальній моральній діяльності як допомога тому, хто її потребує. При цьому базовою спонукою такої моральної діяльності мусить бути мотив піклування про людину – висловлення співчуття і допомога тим, хто її потребує. Але те, що в кінцевому підсумку йде на користь іншому і тому на перший погляд видається діяльністю допомоги, може тим не менше визначатися зовсім різними рушійними силами. Вирішальною відмінністю мотивованою допомогою моральної діяльності виявляється те, що вона меншою мірою веде до власного благополуччя, ніж до благополуччя іншої людини, тобто її більша корисність для іншого, ніж для самого суб'єкта. Тому зовнішньо однакові акти допомоги можуть бути в одному випадку альтруїстичними, в іншому ж, навпаки, спонукатися, наприклад, мотивами влади і здійснюватися з надією поставити іншу людину в залежність і на майбутнє підкорити її собі.

Стратегією педагога в організації особистісно орієнтованого формувального експерименту має бути, по-перше, створення умов, за яких би не відбувалася вищеописана підміна мотивів моральних вчинків. По-друге, слід вибудувати науково обґрунтовану послідовність тих моральних дій, які складають діапазон прояву того чи іншого морального утворення, що підлягає формуванню. Приміром, діапазон дій альтруїстичної поведінки сягає від життєвої люб'язності (на зразок відповіді котра



година) через благодійну діяльність до допомоги тому, хто потрапив у небезпеку, у важке становище, аж до рятування його ціною власного життя. Послідовність формування таких моральних дій має враховувати рівень їх психологічної ваги для вихованця, час, різноманітні витрати, рівень готовності відсувати на задній план свої бажання і плани тощо.

Слід виходити з того, що певні особистісні цінності і особистість у цілому розвивається, формуючись. “У психології, – зауважує Л. Анциферова, – під формуванням зазвичай розуміємо сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, який має на меті створити у нього систему певних соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати соціально-психологічні якості і певний склад мислення.

Проте поняття формування не вичерпується цим змістом, воно має на увазі також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливо типу системних відносин всередині цілісної психологічної організації особистості. Інакше кажучи, особистість, розвиваючись, набуває певну форму – певний спосіб організації, який може як всіляко сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його” [1, с. 5].

Визначення поняття “формування” у тій частині де йдеться про організацію способів впливу на особистість урівнюється з поняттями “навчання” і “виховання”. У такому значенні “формування” й набуло широкого вжитку у психолого-педагогічній науці і освітній практиці. Це дало підстави С. Рубінштейну стверджувати, що “дитина розвивається, виховуючись і навчаючись, а не розвивається, і виховується, і навчається. Це означає, що виховання і навчання включаються в самий процес розвитку дитини, а не надбудовуються над ним” [4, с. 190].

Слід, по-перше, зважати на те, що і виховання, і навчання як процеси складаються з діяльності педагога і власної діяльності дитини. Ця остання виникає і формується в процесі навчання і виховання, педагог керує її становленням. По-друге, педагог досягне цілі всебічного розвитку дитини за умілого спрямування власної діяльності дитини. Тому ефективність його педагогічної діяльності визначається ефективністю формування власної діяльності дітей, оскільки якраз на її основі відбувається їхній розвиток. Діяльність педагога сприяє розвитку вихованця в міру того, як педагог керує його діяльністю, а не підміняє її. Будь-яка спроба педагога “внести у дитину пізнавальні і моральні норми, міняючи власну діяльність дитини по оволодінню ними, підриває... самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей” [4, с. 191]. Разом з тим є підстави вважати, що не будь-яка власна діяльність дитини, а лише та, що цілеспрямовано формується педагогом і здійснюється за постійної активної участі в ній самої дитини як суб’єкта цієї діяльності, чинить вплив на її психічний розвиток.

Отже, розвиток як саморозвиток вихованця, що відбувається в процесі його власної діяльності, не може бути спонтанним він керується педагогом. За словами Г. Костюка, “виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості... виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів” [3, с. 380]. Від логіко-психологічної і методичної досконалості діяльності педагога залежить чи буде



навчально-виховний процес розвивальним у повному розумінні цього поняття, чи лише формально розвивальним, тобто адаптивним.

Зазначене співвідношення ніж навчанням-вихованням і розвитком не применшує ролі дитини у процесі свого розвитку, адже вона виступає тут повноцінним його суб'єктом. Це означає, що вихованець сам себе розвиває, і ніхто за нього цього не зробить. Результат саморозвитку є самодетермінованим, внутрішньо спричиненим, а діяльність педагога, включаючи навчальний зміст і методи, на основі яких вона розгортається, – це лише умова для генезису того чи іншого психологічного утворення.

Отже, є підстави стверджувати, що керування формуванням особистості тільки тоді може дати позитивний ефект коли воно буде впливати на дитину не прямо, а через максимальне розгортання внутрішньої активності, через організацію її внутрішніх мотиваційних сил, що визначають її поведінку. За Ж.-Ж. Руссо, гармонійність виховання можлива лише в тому випадку, якщо дитина вільно робить те, що вона хоче, але хотіти вона мусить те, чого хоче вихователь.

Власна діяльність дитини, метою якої виступає її моральне самовдосконалення, й має, з одного боку, визначати суть гуманітарної пізнавальної парадигми як домінуючого атрибуту принципу дитиноцентризму, а з іншого – конституювати формувальний експеримент як особистісно-орієнтовану виховну технологію. Успішно формувати і керувати цією діяльністю педагог зможе за умови, коли він виступатиме не тільки в ролі фахівця (носія певних психолого-педагогічних і етичних знань і методів роботи), а очікуваний результат визначатимуть його особистісні характеристики. По-іншому кажучи, він мусить в першу чергу виховувати своєю особистістю. Якраз на вияв умов такої організації виховного процесу, основою якої виявляється стимулювання інтенцій суб'єктів цього процесу до самоподолання своїх особистісних вад і прогресивного самовизначення, безпосередньо спрямований формувальний експеримент, організований на засадах гуманітарної пізнавальної парадигми.

Ефективним способом управління власною діяльністю дитини з морального вдосконалення, а отже і способом керування її особистісним саморозвитком видається розуміння її педагогом як сукупність способів, які він використовує у спілкуванні з вихованцями. Розуміння не слід ототожнювати з пасивним слуханням чи просто зі згодою чи прощенням дитини. Розуміння це активне сприймання не лише висловлювань дитини, а й всього її "Я". Продуктивний рівень розуміння зв'язаний з розумінням загальної ситуації вихованця як особистості на даний момент.

За розумінням стоїть піклування за вихованця, усвідомлення його глибинної сутності, а не окремих емоційних переживань. Вихованець психологічно включає на ціннісному рівні педагога у свою власну діяльність (а без цього дана діяльність не буде ефективною), і він залишається в ній доти, доки вихованець відчуває, що вихователь приймає його таким, яким він є. Дитина переконується, що її знають такою, якою вона знає себе. У той же час вона відчуває, що не буде знехтувана, що вихователь збереже добрі стосунки з нею.

Розуміння – це модель взаємин, яка заперечує маніпулювання вихованцем; вихователь мусить увійти в процес мислення дитини так, щоб це дозволило їй



залишитися відповідальною за себе. За такого входження у внутрішню діяльність вихованця вихователь має обґрунтувати свою точку на предмет обговорення, активно виражати власні переконання і почуття.

Розвивально-виховна цінність розуміння ж полягає у тому, що воно виступає благодатною психологічною основою для того, щоб між судженнями вихователя і висловлюваннями дитини не виникало нездоланих суперечностей, щоб судження педагога плавно, так би мовити, перетікали у власні розмірковування дитини, задаючи їм необхідну смисло-ціннісну спрямованість. За браком глибокого і всебічного розуміння виховуюче особистісне спілкування по суті перетворюється в монолог двох суб'єктів, які залишаються на своїх позиціях, не досягаючи необхідних самозмін.

Розуміння є досить тонкою психолого-педагогічної технікою, яка вимагає від вихователя відповідних знань і практики. Якщо ж їх немає, то вихователь часто віддає перевагу таким неефективним формам розуміння як надмірне інструктування і розслідування. Детально інструктуючи, ми навіюємо дитині, що вона не здатна міркувати сама чи відчуває повну залежність від дорослого, щоб чогось досягти. Діти перестають слухати, коли хтось постійно говорить їм що робити чи закидає їх непотрібними фактами. Інструктування робить важливим дорослого, але віднімає незалежність дитини. Воно повністю відмінне від пояснення, коли дитина хоче щось зрозуміти.

Розслідування – це спроба змусити когось розкрити минуле чи причини своєї поведінки. Діти швидко замикаються, коли їм ставлять прямі питання. Розслідування може змусити дитину приховувати почуття в середині себе і тоді працювати з ними стає дуже важко. Діти вірно відчувають, що дорослий прагне контролювати чи звинуватити їх у більшій мірі, ніж допомагає діяти. Розслідування порушує внутрішнє мовлення вихованця.

Формувальний експеримент особистісно орієнтованого типу передбачає організацію вихованого процесу як системи особистісно значущих для вихованця подій, розв'язання його життєвих проблем, формування життєвої стратегії стійкого розвитку на позитивній морально-правовій основі в ході суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто послідовність спрямованих один на одного дій, якими обмінюються партнери. З позиції формування і розвитку особистості дитини безпосередній інтерес представляють соціальні взаємодії (вихователя і вихованця). Їх зміст полягає у особистісному спілкуванні, за якого воно дає задоволення, захоплює і збагачує обидві сторони. Ступінь, у якому це досягається, рівною мірою залежить від партнерів по спілкуванню.

Вихователь як суб'єкт особистісного спілкування для досягнення виховних цілей має домогтися багато дечого. Перш за все він мусить надати цьому спілкуванню привабливості в очах вихованця. Педагог має зробити очевидним для дитини, що розглядає її як рівну собі і пропонує їй відносини повністю взаємні. Несиметричність у розподілі ролей чи бажання вихователя задовольнити свою, наприклад, потребу у зверхності наносить шкоду особистісному спілкуванню чи навіть зовсім руйнує його.

Вихователь також має домогтися певної співзвучності своїх переживань переживанням дитини, що змушувало б обидві сторони до взаємодії і відчувалося б ними як щось приємне, таке що приносить задоволення і підтримує почуття власної цінності.



Особистісне спілкування стає повноцінним по мірі того, коли у ньому інтенсивно утверджується взаємний і довірливий зв'язок, де кожен із партнерів ставиться до іншого з приязню, по-дружньому, підтримує і симпатизує йому.

У формувальному експерименті як особистісно орієнтованій технології має сповна реалізовуватися вимога управління емоціями вихованця, оскільки будь-яка моральна норма набуває для нього безпосереднього особистісного смислу, якщо збагачується позитивними емоційними переживаннями. Тож педагог мусить володіти технікою виклику у дитини необхідних переживань бажання, хотіння, радості стосовно того чи іншого етичного поняття як регулятора її моральної поведінки.

Основним механізмом у цій справі виступає зараження переживаннями іншого, здатність до емпатії, коли ми без будь-якої причини відчуваємо приємні емоції у зв'язку з іншою людиною, яка радіє. Дитина прагне пережити радість, відображуючи радість вихователя.

Педагогові слід спеціально формувати афективні моделі емоційних переживань: бажання, задоволення, радості, насолоди тощо. Річ у тім, що дитина, яка не вміє поводитися, наприклад з ласощами, схильна поглинати цукерки, як хліб, і не може отримати задоволення, хоча й з'їдає надлишкову кількість солодощів. Задоволення від успіху (а це неодмінна умова ефективного виховного процесу) теж виявляється наслідком того, що деякі дії у даній ситуації призводять до підтвердження певної афективної моделі успіху.

Задоволення – це завжди реалізація деякої афективної моделі, тому будь-якому задоволенню передують стійка програма отримання насолоди. Сказане наголошує на необхідності створювати умови для набуття вихованцем досвіду емоційного життя, який не можливо засвоїти, його слід пережити. Між тим якраз цей досвід є емоційним “кодом” життєдіяльності особистості, її особистісних смислів, цінностей, поведінкових стереотипів.

Формувальний експеримент як особистісно орієнтована виховна технологія може здійснюватися лише за логікою руху у смислового просторі самовизначення особистості. Цей рух можливий тільки в межах дитиноцентризму.

Література:

1. *Анциферова Л. И.* К психологи личности как развивающейся системе / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
2. *Арсеньев А. С.* Глобальный кризис и личность / А. С. Арсеньев // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – № 2. – С. 25.
3. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989.
4. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976.



DWA ETAPY ROZWOJU NAUKI PEDAGOGICZNEJ – DWIE STRATEGII EKSPERYMENTALNO-WYCHOWAWCZE

Artykuł uwzględnia dwa etapy rozwoju nauki pedagogicznej – etap socjocentryzmu oraz etap człowiekocentryzmu. Zauważono, że nauka pedagogiczna jest określana przez wiodące metody, na podstawie których tworzy się odpowiednią teorię. Najwłaściwszą metodą prezentującą pedagogikę jest eksperyment formujący. Przeanalizowano, że pedagogiczne opatrzenie tradycyjnego eksperymentu formującego odbywało się jak konstruowanie określonej treści, form, metod oraz technik pedagogicznych.

Słowa kluczowe: nauka pedagogiczna, wychowanie, socjocentryzm, człowiekocentryzm, eksperyment formujący.

TWO STAGES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE – TWO EXPERIMENTAL AND EDUCATIONAL STRATEGIES

The article is devoted to two stages of development of pedagogical science – the stage of socio-centrism and stage of human-centrism. The author emphasizes that pedagogical science is determined by the principal methods which are foundation for certain theory. Method of forming experiment presents pedagogical science most adequately. Pedagogical design of traditional forming experiment was as a process of development of certain content, forms, methods and techniques.

Key words: pedagogical scienc, socio-centrism, human-centrism, forming experiment.

ДВА ЭТАПА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ – ДВЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО- ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ

В статье рассматриваются два этапа развития педагогической науки – этап социоцентризма и этап человекоцентризма. Отмечается, что педагогическая наука задается ведущими методами, на основе которых создается соответствующая теория. Наиболее адекватно представляет педагогическую науку метод формирующего эксперимента. Доказывается, что педагогическое оформление традиционного формирующего эксперимента происходило как конструирование определенного содержания, форм, методов, приемов.


Ключевые слова: педагогическая наука, воспитание, социоцентризм, человекоцентризм, формирующий эксперимент.

Нелля Ничкало

ВІД АНТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДО СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Висвітлено історико-філософські аспекти розвитку педагогічної науки. Проаналізовано методологічні підходи українських, польських, німецьких, російських вчених до обґрунтування її субдисциплін. Простежено тенденцію щодо посилення значення педагогіки і її субдисциплін у підготовці вчителів, працівників соціальної сфери та інших фахівців на усіх континентах світу.

Ключові слова: філософія, педагогіка, субдисципліни педагогічної науки, українська педагогіка, навчальні курси з педагогіки.



Сьогодні педагогіка є наукою наук про (само)виховання і (само)навчання усіх генерацій, на різних континентах, у різних культурах і навіть у віртуальному світі.

Богуслав Сліверський

“Педагогіка є наукою наук” – такий глибокий висновок щодо місії педагогіки, її функцій і великого значення у вихованні і навчанні різних категорій населення, на різних історичних етапах і в сучасних умовах обґрунтував професор звичайний, доктор хаб., Голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук Богуслав Сліверський у книзі “Освіта (у) політиці Політика (в) освіті. Інспірації до досліджень освітньої політики” (“Edukacja (w) polityce Polityka (w) edukacji: Inspiracja¹ do badań polityki oświatowej”). Ця книга побачила світ на початку 2015 р. у відомому в Європі і світі Краківському видавництві **“Impuls”**. За визначенням рецензента цієї праці проф., доктора хаб. Збишека Мелосіка, “вона являє собою чудову кристалізацію наукової педагогіки і педагогіки в дії” [17, с.15].

Особливу увагу привертає твердження автора – **“педагогіка є наукою наук”**. Адже від античних часів і до початку XXI століття педагогічні ідеї пронизували життєдіяльність кожного народу, кожного суспільства на усіх континентах. Сьогодні педагогіку як науку можна порівнювати із світовим цивілізаційним океаном, на різних глибинах якого народжувалися й нині народжуються філософсько-педагогічні течії, формувалися й нині формуються теорії і концепції виховання людини. Зрозуміло, що вони збагачують наукознавство – цю унікальну методологічну царину, згідно з критеріями якої педагогіка як наука піднялася до системи педагогічних наук.

Стародавня педагогічна думка – це джерело і водночас фундамент становлення і розвитку педагогіки як науки на різних історичних етапах розвитку людства. В історію світової філософсько-педагогічної думки увійшла спадщина Піфагора, Геракліта, Демокріта, Сократа, Платона, Аристотеля... Звертає на себе увагу історіографічний аналіз розвитку педагогічної думки, здійснений професором С. Штобриним (S. Sztobryn). На основі міждисциплінарного аналізу багатьох історичних, філософських, педагогічних, психологічних наукових джерел вчений розкриває особливості розвитку стародавньої педагогічної думки, римської педагогіки, педагогіки середньовіччя, Відродження, Просвітництва, ідеології Нового виховання [17, с. 1-77].

Багатоаспектний філософсько-педагогічний аналіз дав змогу виявити незвичайну тріаду **“людина – праця – педагогіка”**. У цій тріаді діалектично поєднано важливі поняття, пов’язані з розвитком людської цивілізації. Інноваційний поступ кожного суспільства залежить від освіти, рівня її розвитку, філософського осмислення й прогностичного обґрунтування комплексу соціально-економічних, соціально-культурних, психолого-педагогічних та інших умов, необхідних для більш повної реалізації творчого потенціалу людини упродовж життя.

¹ Inspiracja (від лат. inspiratio – натхнення, навіювання).



Різні тлумачення педагогіки як науки знаходимо у багатьох енциклопедіях, словниках, підручниках і посібниках. Передусім звернемося до тлумачення педагогіки як науки, запропонованого академіком С. Гончаренком: “Педагогіка – наука про навчання і виховання підростаючих поколінь” [1, с. 350] Вчений вважає, що педагогіка – соціальна наука, яка об’єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов’язаних з формуванням людини. Термін “педагогіка” вживається в кількох значеннях: 1) у розумінні педагогічної науки; 2) педагогіка – це мистецтво, і тим самим вона ніби прирівнюється до практики; 3) як система діяльності, що проектується у навчальних матеріалах, методиках, рекомендаціях, установках; 4) як навчальний курс, який вивчається в педагогічних університетах та інших навчальних закладах за профільованими програмами [2, с. 635].

Як наголошує С. Гончаренко, неспростовне правило наукової логіки полягає в тому, що “основні поняття, твердження мають бути чітко визначеними”. Двозначність у тлумаченні наукових термінів заважає чіткому їх розумінню і науковому викладу. Тож, розглядаючи складні педагогічні проблеми, дотримуватимемося однозначного тлумачення: педагогіка – це педагогічна наука, і тільки в цьому значенні вживатимемо термін “педагогіка”. Якщо ж подивитися на справу ширше, зазначає цей видатний український методолог і дидакт, “виходячи за межі окремих педагогічних явищ, можна сказати, що це – діяльність з виконання одвічно існуючої функції людського суспільства: передавати новим поколінням накопичений віками соціальний досвід, іншими словами – трансляція культури” [2, с. 636]. Не менш вагомими є інші трактування цього поняття, а саме:

– наука про виховання, освіту й навчання людини; розкриває суть, цілі, завдання та закономірності виховання, його роль у житті суспільства й розвитку особистості, процес освіти і навчання. Охоплює теорію виховання, дидактику і школознавство (М. Ярмаченко) [6, с. 356];

– наука про сутність розвитку і формування особистості людини й розроблення на цій основі теорії і методики виховання і навчання як спеціально організованого процесу (Є. Рапацієвич) [5, с. 572];

– майстерність “дитиноводіння” (від *paídos* – дитина і *ago* – веду), галузь науки, яка розкриває сутність, закономірності освіти, роль освітнього процесу в розвитку особистості, що розробляє практичні шляхи і способи підвищення їх результативності (М. Нікандров, Г. Корнетов) [7, с. 110];

– “...педагогіка – це виховання людини, і учіння – раціональний досвід, важлива складова її переконань і світогляду” (І. Зязюн) [3, с. 2].

Аналіз зарубіжної наукової та довідкової літератури свідчить про широке застосування поняття “педагогіка” у працях сучасних науковців багатьох країн. У більшості з них педагогіка визначається як **наука про освіту, виховання, навчання і соціалізацію людини**.

Для позначення педагогіки (нім. *Pädagogik*) у німецькомовній науковій літературі часто також використовується поняття “наука про виховання” (нім. *Erziehungswissenschaft*) для підкреслення важливості орієнтування саме на процеси виховання, а не дидактику. Слід зазначити, що впродовж останніх 15 років серед



науковців цієї країни точаться дискусії щодо доцільності використання такого синоніму. Так, більшість представників німецької наукової спільноти дотримується думки, що “педагогіка” є значно ширшим поняттям, ніж “наука про виховання”. Джерело, коріння “науки про виховання” саме від педагогіки і є її невід’ємною складовою. Вивчення показує, що в сучасній науковій і науково-методичній літературі паралельно застосовуються ці поняття у такому вигляді: педагогіка / наука про виховання (Pädagogik / Erziehungswissenschaft).

Педагогіка охоплює різні педагогічні субдисципліни, що виокремлюються за напрямками навчальної діяльності, зокрема: системна педагогіка, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, професійна педагогіка, дошкільна педагогіка, шкільна педагогіка, спеціальна педагогіка тощо. За напрямками навчально-виховної діяльності виокремлюються міжкультурна педагогіка, педагогіка миру, медіапедагогіка, музейна педагогіка, педагогіка дозвілля, педагогіка дорожнього руху тощо. Мета цих та інших субдисциплін (їхнє практичне поле) полягають у такому: виховання миру; формування комунікативної культури; виховання здорового способу життя; виховання культури спілкування; сексуальне виховання; виховання дбайливого ставлення до навколишнього середовища; виховання безпечної поведінки на дорозі та ін.

Не будемо вдаватися до аналізу й порівняння визначення сутності викладених вище підходів до обґрунтування педагогіки як науки (адже це неможливо в межах однієї статті). Вважаємо за доцільне зазначити, що серед українських, німецьких, польських і російських науковців, праці яких ми проаналізували, немає єдиного підходу до трактування педагогіки як науки. Як зазначав С. Гончаренко, “така неоднозначність нерідко веде до плутанини, породжує незрозумілість. Цим терміном почали позначати уявлення про ті чи інші підходи до навчання, про його методи та організаційні форми” [2, с. 636].

Безумовно, це спричинено комплексом різних взаємопов’язаних явищ, передусім ідеологічних, які накладали “табу” на нові теорії, концепції й насаджували думку, що радянська педагогіка й відповідно освіта “найкращі в усьому світі”, а школа й педагогіка в країнах імперіалізму знаходяться в кризі і занепаді. Одним із переконливих свідчень такого ідеологічного табу є “Нариси з історії педагогіки”, видані у 1952 р. Академією педагогічних наук РРФСР.

За висновком Б. Сліверського, “сучасна педагогіка є наукою, що інтегрує і водночас допомагає усім тим, хто завдяки своїм знанням з урахуванням різних дисциплін розпізнає й оцінює людську сутність і допомагає їй у самореалізації або в досягненні трансцендентних цілей. Про “силу” педагогіки як наукової дисципліни свідчить те, що рефлексійно, з великою повагою до потреби осмислення нового, що з’являється у науках соціальних і гуманістичних як реакція на соціально-політичні зміни в сучасних суспільствах, і є головним в їхніх викликах чи сподіваннях [17, с. 1]. Найголовніша мета педагогіки – введення людини у світ культури, у світ соціального життя, щоб професійно спрямована освіта стала пріоритетом у допомозі кожній людській особистості в її успішній життєдіяльності на різних вікових етапах.

Серед сучасних визначень педагогіки не можна оминати положення, обґрунтоване Кульбе Аннет (Kulbe Annette). Наведемо зміст повного визначення



(переклад з нім. Л. Дяченко): “Педагогіка – це наука про освіту і виховання людини (загальна середня освіта, освіта дорослих, суспільні норми поведінки) та їхню інституалізацію (дитячий садок, школа, заклади вищої освіти). Вона вивчає питання виховання і освіти, спрямована на досягнення виховних цілей, вирішення завдань виховання і розробку методів виховання. Головним завданням педагогіки є виховання і освіта людей, починаючи від дитячого садка, школи – до освіти в дорослому віці.

Педагогіка, з одного боку, підтримує людину в її особистісному і соціальному розвитку (самостійність, моральне виховання, норми поведінки, розвиток соціальної компетентності), а з другого, сприяє її освіті (набуття знань, шкільна і професійна підготовка, набуття професійних знань). Виховання і освіта здійснюються не тільки через батьків, учителів, викладачів, а також через колег, партнерів по роботі, друзів. Виховання і освіта не завершуються після закінчення школи чи вищого навчального закладу. Вони тривають протягом усього життя” [11, с. 15].

Отже, зміст цього положення можна кваліфікувати як комплексне методологічно обгрунтоване визначення педагогіки як науки для людей різного віку, спрямованої на цілісне забезпечення їх виховання і освіти, неперервного професійного розвитку. Погоджуючись з таким підходом, додамо, що педагогіка – це своєрідна соціальна наука, спрямована на всі суспільства, усі верстви населення, людей різного віку – від народження й до останньої життєвої днини і хвилини.

Інтердисциплінарність педагогіки

Переконливим підтвердженням становлення, розвитку і формування системи педагогічних наук є “**Педагогічна енциклопедія XXI століття**” (“**Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku**”) у 7-ми томах (8-й том – supplement). Цей фундаментальний доробок польських учених є цінним узагальненням розвитку педагогіки як науки у світі на різних історичних етапах. У четвертому томі цього видання високого міжнародного рівня систематизовано й схарактеризовано сучасну систему педагогічних наук, що охоплює різні субдисципліни. Педагогіка розглядається як рефлексія філософська, як галузь знання про навчання і виховання, як предмет академічного і професійного навчання [17, с. 100-101]. “Вона [педагогіка] є не лише наукою про виховання... Вона досліджує навчання і виховання людини не лише як процес історичний, психічний або соціальний, а також як процес культурний” [17, с. 100].

Високо оцінюючи наукові статті, вміщені у цій енциклопедії, маємо визнати, що не всі презентовані в цьому унікальному виданні субдисципліни можна розглядати як субдисципліни педагогіки. Знову звернемося до методологічних роздумів С. Гончаренка, який пише: “Іноді термін “педагогіка” тлумачиться занадто широко. Тоді під назвою цього поняття з’являються методичні системи або просто методики здійснення якоїсь форми навчальної роботи. Такими є, наприклад, “музейна педагогіка”, “педагогіка миру”, “педагогіка ризику”, “педагогіка ідентифікації” тощо. Таких новоутворень не будемо торкатися, оскільки більшість із них не є загальноновизнаними і внесення їх до переліку трактування “педагогіки” лише заплутало б справу. Вкажемо лише на ті галузі застосування загальнопедагогічних знань з урахуванням особливостей кожної галузі, які більше чи менше визнані в науці, хоча



основи для виділення тієї чи іншої “педагогіки” – різні. Наприклад, основою для виділення “дошкільної педагогіки”, або педагогіки “третього віку”, слугує вік, а для виділення виробничої чи військової педагогіки – вид діяльності, до якої треба підготувати людину” [2, с. 637]. Напевно, було б доцільним окремі з них кваліфікувати як важливі й актуальні напрями педагогіки. Хоча, на нашу думку, нічого негативного в цьому немає. Це лише свідчить про прагнення засновників нових напрямів педагогічних досліджень звернути увагу на їх важливе значення і перспективність. Здійснення такого аналізу дає змогу побачити глибину і багатство педагогіки, широку і багатобарвну палітру вікових пошуків у вихованні дитини, її підготовці до самостійного життя, а також розвитку дорослої людини на усіх її життєвих етапах.

Аналізуючи педагогіку як предмет академічної і професійної підготовки, до основних дисциплін педагогічного знання Б. Сліверський відносить: історію виховання і педагогічної думки; загальну педагогіку; дидактику; теорію виховання; соціальну педагогіку; порівняльну педагогіку; педагогіку опікунську; спеціальну педагогіку; ресоціалізаційну педагогіку; педагогіку праці; педагогіку дорослих; педагогіку медіальну; педагогіку здоров'я; педевтологію; педагогічну діагностику; освітню політику [17, с. 87].

Погоджуючись загалом з таким підходом до визначення основних дисциплін педагогічного знання, зауважимо, що педагогічна діагностика охоплює сукупність вимірювальних і прогностичних методик, необхідних для кожної субдисципліни педагогічної науки. Що ж стосується освітньої політики, то її доцільно обґрунтовувати на загальнодержавному рівні з метою забезпечення повноцінного розвитку всієї освітньої системи, а також її підсистем. Безумовно, освітня політика держави має бути покладена в основу законотворчої діяльності.

Вважаємо також за доцільне звернутися до змісту академічного підручника “Педагогіка. Ключові питання. Поняття. Процеси. Моделі” (Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele) [12]. Перше польське видання було здійснено у 2012 р. Гданьським психологічним видавництвом. Його автор Фрідріх В. Крон (Friedrich W. Kron) – професор педагогіки в Інституті педагогіки університету Яна Гютенберга в Могунці досліджує теорії навчання і соціалізації, а також проблеми загальної педагогіки. У цьому сучасному підручнику, що витримав сім видань, презентуються найважливіші концепції, моделі і підходи у педагогіці. За оцінкою Б. Сліверського, “це один із найважливіших сучасних гуманістичних підручників, у якому поєднано педагогічне знання як з напрямку педагогічної антропології, так і найновішого знання із соціалізації, виховання чи теорій організації. Автор не обходить і складних проблем, з якими мають впоратися суспільства і середовища, а також виховні інституції, зокрема: авторитет, лідерство, влада, насильство, компетенції чи комунікація” [12, с. 7]. Особливу увагу Фрідріх В. Крон приділяє аналізу споріднених дисциплін педагогіки (рис. 1).

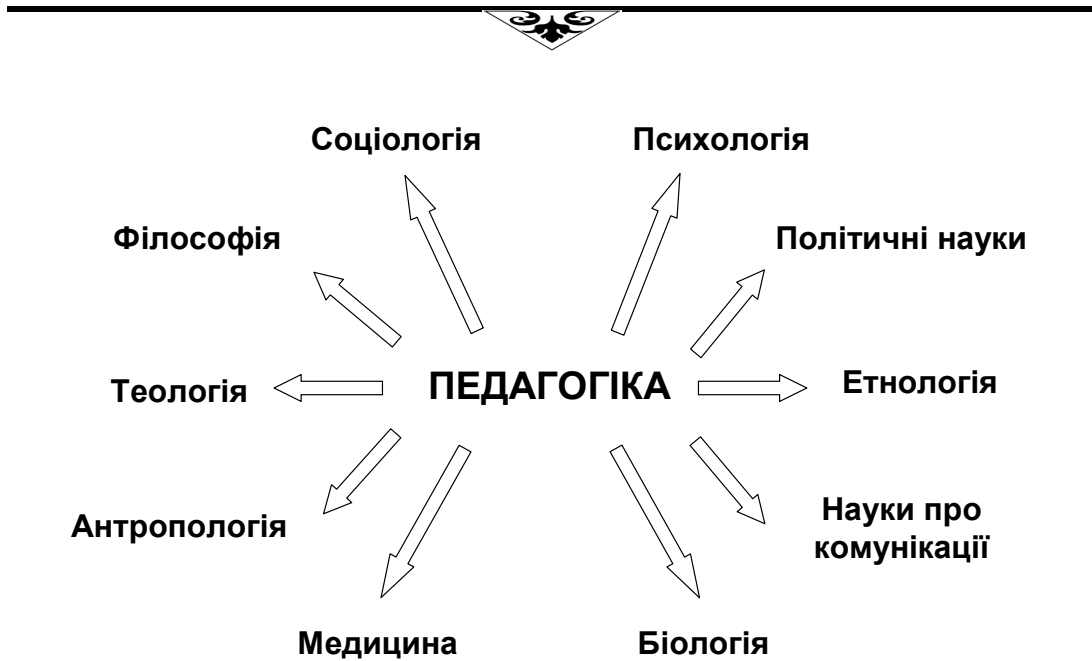


Рис. 1. Споріднені дисципліни педагогіки [12, с. 24]

Аналізуючи споріднені дисципліни педагогіки (за Ф. В. Кроном), можна перекоонатися, що усі ці галузі наукового знання і дисципліни є спорідненими. Доречно зазначити, що це визначення у перекладі з німецької на польську є досить вдалим: **Discypliny pokrewne pedagogiki**. За своєю суттю, метою і завданнями вони й справді ніби генетично поєднані “через кров”, оскільки кожна з них, а також її субдисципліни спрямовані на людину, для людини кожного віку від пренатального періоду, від появи на цей світ й на усіх складних етапах життєдіяльності.

Наголосимо, що взаємозв'язки між цими галузями наукового знання є органічними, міждисциплінарними і системними. Міждисциплінарність є методологічною основою їх розвитку, оскільки саме спорідненість уможливує народження наукових “новоутворень”, сміливих теорій і концепцій, які згодом в умовах інформаційно-технологічного суспільства трансформуються в нові соціально-культурні та освітні сфери, різні напрями. У високорозвинених суспільствах цей процес є динамічним, оскільки паралельно народжуються й стрімко впроваджуються інноваційні технології. Людина фантастично й динамічно проектує й створює віртуальний світ, керує ним, прогнозує його подальший розвиток.

Значний науковий інтерес становлять методологічні підходи німецьких науковців до визначення структури педагогіки, що наочно відображено на рис. 2.



		Субдисципліни педагогіки (вибірково)								
		Загальна педагогіка			Специфічна педагогіка					
Суміжні дисципліни: педагогічна психологія, педагогічна соціологія, фахова дидактика	I площина	Системна педагогіка	Історія педагогіки	Порівняльна педагогіка	Шкільна педагогіка	Професійна педагогіка	Освіта дорослих	Спеціальна педагогіка	Корекційна педагогіка	
	II площина	Інтеркультурна педагогіка	Освіта жінок	Медіапедагогіка	Педагогіка безпеки руху	Педагогіка підприємства	Дошкільна педагогіка	Педагогіка вищої школи	Педагогіка людей похилого віку	Мистецька педагогіка

Рис. 2. Структура педагогіки [13, с. 309]

Як бачимо, виокремлення загальної педагогіки, специфічної педагогіки і галузевих педагогік є свідченням нетрадиційних підходів до систематизації субдисциплін педагогіки за двома площинами. Перша охоплює різні системи наукового педагогічного знання (наукову педагогіку), а друга – диференціює “практичні педагогіки” на основі галузевого підходу. У зв’язку з цим привернемо увагу до виокремлення “системної педагогіки”, що визначається як “найголовніша дисципліна педагогіки, завданнями якої є наукове обґрунтування основ педагогічних досліджень і педагогічної діяльності, вивчення теоретичних і методологічних основ виховання і освіти та умов їхньої інституалізації” [11, с. 310].

В умовах інформаційно-технологічного суспільства цілком закономірно постає питання щодо підготовки кадрів нової генерації, виокремлення досі небувалих галузей і напрямів, обґрунтування і створення нових інтегрованих професій, а також оперативного введення їх у державний класифікатор професій. Безумовно, усе це зумовлює загальнодержавні потреби створення інноваційних систем підготовки висококваліфікованих фахівців для нових секторів економіки й водночас для модернізації існуючих галузей, яким вкрай потрібне “нове дихання”.

Отже, виклики і водночас загрози інформаційно-технологічної доби, динамічні зміни на міжнародних, національних і регіональних ринках праці об’єктивно



зумовлюють необхідність забезпечення випереджувального підходу до підготовки виробничого персоналу. На жаль, нерідко буває так, що на практиці професійна освіта не випереджує ринок праці, а змушена “доганяти” його через відсутність прогнозування й ігнорування результатів наукових пошуків та досліджень за науковими галузями і соціально-економічними напрямками, що спричиняє відставання у змісті і технологіях професійного навчання. За таких умов особливо зростає значення педагогіки праці в системі педагогічних наук, за З. Вятровським, у комплексі наук.

На рис. 3 представлено місце педагогіки праці в комплексі наук, показано її взаємозв'язки з іншими науками (не лише педагогічними, а й технічними, психологічними, медичними), а також вплив глибокого інтердисциплінарного процесу на господарське життя країни, на забезпечення її інноваційного соціально-економічного розвитку.

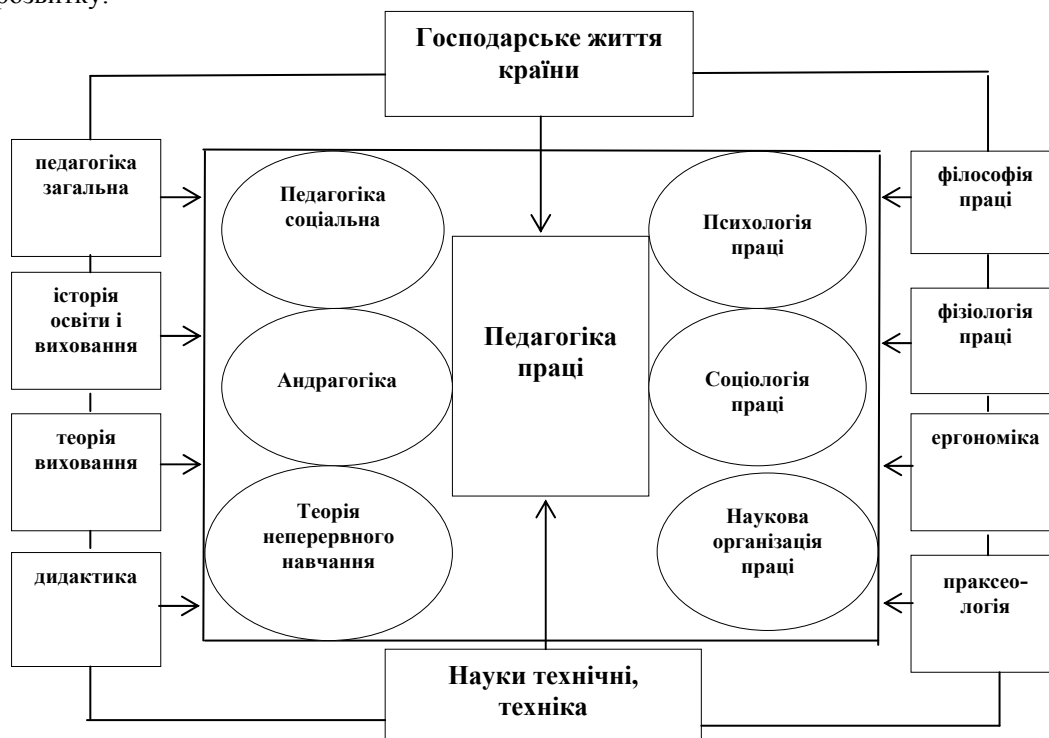


Рис. 3. Місце педагогіки праці в комплексі наук [10, с. 204]

Хоча в цій справі не можна не враховувати глобалізаційні та інтеграційні процеси, вплив світових, зовнішньоекономічних чинників, а серед них і зростання трудової міграції на усіх континентах.



Внутрішні і зовнішні чинники посилюють інтеграційні процеси й помітно впливають на формування нових напрямів у міждисциплінарних дослідженнях (наприклад, психофізіологія праці, психопедагогіка праці). Вважаємо, що до цієї науково обґрунтованої схеми можна було б також додати педевтологію (pedeutologia) – науку про вчителя. Адже якість підготовки педагога загальноосвітньої, професійної і вищої школи, започаткування підготовки андрагогів для професійного навчання, перенавчання, перекваліфікації дорослих згідно з потребами ринку праці позначаються на розвитку економіки, її інноваційності і ефективності, на “олюдненні” ринку праці, який, на нашу думку, є не лише економічною, а передусім – педагогічною категорією.

Вважаємо, що у визначенні “педагогіка – наука наук” (за Б. Сліверським) немає перебільшення. Адже від педагогічних досліджень, від їх інноваційності і прогностичності, від творчого впровадження і теоретично обґрунтованого використання їх результатів у підготовці фахівців з усіх галузей знань і наукових напрямів залежить розвиток усієї науки. Такої ж думки дотримуються не лише фахівці із соціальних наук, а й точних, природничих, технічних та інших наук. Нас вразило, що 25 червня 2015 р. під час зустрічі на міжнародному семінарі у Березівському вищому професійному училищі Одеської області твердження “педагогіка – наука наук” повторив слово в слово Геннадій Оборський, доктор технічних наук, професор, ректор Одеського національного політехнічного університету. На запитання, чи не запозичив він цей вислів у польського вченого Богуслава Сліверського, почули відповідь: “Ні, не читав його праць, оскільки не володію польською мовою”. Наукою наук вважають педагогіку багато інших українських і зарубіжних вчених-педагогів, з-поміж яких і Леонід Товажнянський, доктор технічних наук, член-кореспондент НАН України, почесний академік НАПН України, неодноразовий лауреат державних премій України, який впродовж багатьох років був ректором Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”. Завдяки мудрості та далекоглядності цього вченого у цьому вищому навчальному закладі реалізується концепція формування гуманітарно-технічної еліти, основу якої становлять теорії і концепції вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів.

Педагогіка у світі

Хто б не намагався заперечувати педагогіку як науку і водночас як навчальну дисципліну, або применшити її значення у суспільному й соціально-економічному розвитку, йому не вдасться це зробити. Таке невігластво може тимчасово наробити шкоди, сприяти прийняттю хибних рішень, наслідки яких передбачити важко. Некомпетентні заяви, висновки і дії тих чиновників, які, на жаль, не вивчали педагогіку, не знають цієї науки, що має велику і неперехідну історію, а керують освітньою галуззю на державному рівні, спонукали нас поглянути на педагогіку на карті світу.

З допомогою українських науковців В. Бабушко, Л. Дяченко, К. Котуна, В. Лащихіної, які досліджують різні аспекти порівняльної педагогіки і зарубіжні системи освіти, нами здійснено аналіз по окремих країнах. Викладемо його результати.

У 368 університетах та інших навчальних закладах США вивчаються різні курси педагогіки (Університет Північного Кентуккі, Університет штату Огайо, Університет Східного Кентуккі, Університет Акрона, Університет Індіани Саут-Бенд, Північно-



центрального Університету та ін.). У цій країні діють центри педагогіки (Державний Університет Монклер, штат Нью Джерсі); курс “Педагогіка в освіті вчителя” вивчається у багатьох коледжах (наприклад, за даними Т. Кошманової в університетах США створено понад 300 центрів педагогічної майстерності). Академічний ступінь **доктора педагогічних наук** (ped. D., **Doctor of Pedagogy**) присвоюються у деяких університетах США видатним педагогам (в інших університетах США).

Різні курси з педагогіки вивчаються в університетах Канади, зокрема: на відділенні педагогіки в Університеті Британської Колумбії; на факультеті освіти, кафедрі планування навчання і педагогіки в Університеті Ванкувера; факультеті освіти “Вестерн Університет” Онтаріо.

У 32 університетах, інститутах та інших вищих навчальних закладах Мексики на ліценціаті, в магістратурі і докторантурі вивчаються різні педагогічні дисципліни (історія та теорія педагогіки, дидактика викладання у вищій школі та ін.).

Різноманітні курси педагогіки пропонують 16 австралійських університетів, зокрема: Федеральний університет Австралії, Католицький університет, Університет Ла Троп та інші.

У Новій Зеландії студенти 7 навчальних закладів вивчають курс педагогіки (Університет Ваїкато, Кентерберійський Університет, Політехнічний інститут технологій). Курси педагогіки представлені в курікулумах 6 навчальних закладів Малайзії, трьох – Сингапура, двох – Гонконгу. До цього можна також додати 683 різних курсів у світі з таких напрямів, як: Методики навчання, Освіта, Коучінг і тренінг (усіх рівнів – Професійне навчання, Бакалаврат, Магістратура) [<http://www.hotcoursesabroad.com/study/training-degrees/international/pedagogy-courses.html> (“Гарячі курси за кордоном”)].

Цікаву палітру педагогічних дисциплін мають курікулами педагогічних інститутів, факультетів і відділень університетів багатьох європейських країн. Так, у 44-х університетах Скандинавських країн читаються курси: “Університетська педагогіка” (Університет Аалборга, Копенгаген), “Педагогіка”, “Соціальна освіта” (Відділення наукової освіти, Університет Копенгагена) та ін. У Швеції дисципліна “Соціальна педагогіка” представлена у вигляді окремих курсів на першому і другому ступенях навчання. Так, студенти Стокгольмського університету вивчають курс “Соціальна педагогіка в соціальній роботі” (Офіційний сайт Стокгольмського університету. – Режим доступу : <http://www.kau.se/en/education/courses/SMGAK7>). У цьому ж університеті впроваджуються різні курси з педагогіки на різних рівнях підготовки, наприклад: “підготовка вчителя”, “дошкільна підготовка”, супервізія вчительської діяльності, “планування освітньої діяльності в контексті особливостей розвитку дитини” (Офіційний сайт Карлштадського університету. Режим доступу: <http://www.kau.se/en>). У Гетенбурзькому та інших університетах розвивається новий напрям педагогіки – “гендерна педагогіка” (Офіційний сайт Гетенбурзького університету. – Режим доступу : <http://www.gu.se/english>).

У структурі університетів Польщі, Словаччини, Чехії діють інститути, відділення, факультети педагогіки, студенти яких вивчають різні субдисципліни педагогічної науки. У навчальних закладах Франції вивчаються різні курси з педагогіки, наприклад: курс



“Культура і педагогіка” (Університет Ліона), Школа Танцю Ескола Суперіер у Каннах видає Державний сертифікат вчителя танців після вивчення курсів “Педагогіка”, Техніка педагогіки, “Початкова педагогіка”, “Психопедагогіка”.

Звернемося до питання щодо місця педагогіки у професійній підготовці вчителів в університетах Німеччини. Модель підготовки вчителів у цій країні передбачає два етапи – теоретичний і практичний. Теоретична підготовка охоплює три блоки: дидактика першого навчального предмета; дидактика другого навчального предмета; науки про освіту, що передбачає вивчення педагогіки, психології, філософії, соціології, менеджменту освіти. Узагальнена назва “науки про освіту” використовується на позначення низки дисциплін і не використовується як синонім поняття “педагогіка”. Що ж стосується педагогіки як навчальної дисципліни в університетах Німеччини, то вона є обов’язковою не лише у професійній підготовці вчителів, а також інших фахівців, особливо тих, чия праця тісно пов’язана зі спілкуванням та взаємодією з людьми.

На нашу думку, заслуговують на увагу дидактичні підходи до відбору і структурування змісту модулів з дисципліни “Педагогіка”, що є обов’язковими у підготовці вчителя. Так, в університеті міста Аугсбург на факультеті психології та соціальних наук вивчається модуль “Загальна педагогіка”; який є обов’язковим для усіх студентів. Зміст цього модуля спрямований на вивчення теорій соціалізації, педагогічної антропології, теорії виховання і навчання, історії розвитку інституцій виховання і навчання [19].

Кафедрою шкільної педагогіки університету міста Аугсбург розроблено модуль “Шкільна педагогіка і дидактика середньої школи”. Його загальний зміст охоплює чотири складових: теорії навчання і виховання, критерії ефективності педагогічної діяльності, підготовка та проведення уроку, роль учителя у освітньому процесі середньої школи [20].

Інший підхід можна простежити на прикладі факультету гуманітарних наук університету імені Отто Фрідріха міста Бамберг. Тут вивчається модуль “Педагогіка”. Його зміст охоплює вісім взаємопов’язаних напрямів, зокрема: цілі і норми навчання і виховання, педагогічна антропологія, теоретичні основи педагогічної діяльності, основні концепції навчання і виховання, основи емпіричних досліджень, вступ до педагогіки дитинства та родинної педагогіки, основи соціальної педагогіки, теоретичні основи освіти дорослих [21].

В університеті імені Крістіана Альбрехта міста Кіль майбутні вчителі оволодівають змістом модуля “Педагогіка. Навчання і викладання”. Його загальний зміст охоплює шість напрямів: теорії навчання і виховання, моделі педагогічної діяльності, роль учителя у навчально-виховному процесі, діагностика у навчально-виховному процесі, інструменти розвитку мотивації до навчання, педагогічна рефлексія [22]. Студенти факультету філософії і теології університету імені Фрідріха Александера міста Ерланген-Нюрнберг вивчають такі дисципліни: педагогіка як наука, історія педагогіки, термін і поняття педагогіки, методи навчання і виховання, форми і напрями педагогічної діяльності, педагогічні технології [23].

Про вагомому роль педагогіки в університетах світу свідчать матеріали, оприлюднені у мережі “YouTube”, а також на офіційних сайтах університетів. До цього слід додати, що



на персональних сайтах професорів розміщено дуже багато відеозаписів лекцій на такі теми: “Педагогіка”, “Вступ до педагогіки”, “Соціальна педагогіка”, “Дошкільна і шкільна педагогіка” тощо. У мережі “YouTube” та на персональному сайті доктора Норберта Хуперца, професора педагогічного Інституту у місті Фрайбург є відеозаписи циклу його лекцій “Вступ до педагогіки” (режим доступу: <http://www.wibeor-baden.de/huppertz.htm>), відеолекцій (режим доступу: <http://www.wibeor-baden.de/huppertz/filme.htm>). І таких прикладів багато.

Отже, конкретні приклади по окремих університетах Німеччини підтверджують висновок Фрідріха В. Крона, що педагогіка є ключовим предметом у курикулах професійної підготовки вчителів, а також фахівців різних профілів, які працюють у системі “людина – праця”. У зв’язку з цим вважаємо за доцільне додати, що у Польщі навчальна дисципліна “Педагогіка праці” (Pedagogika Pracy) вивчається не лише у вищих педагогічних школах та університетах, а також у технічних, економічних, аграрних та інших інститутах.

У японському досвіді педагогічна наука – фундамент підготовки майбутніх фахівців, а особливо вчителів. Так, у Токійському, Кіотському та інших університетах упродовж десятків років діють педагогічні факультети. Курикулами підготовки майбутніх учителів охоплюють 14-18 навчальних курсів, зокрема: вступ до педагогічної думки, методологія педагогічної освіти, теорія і практика морального виховання, управління освітою та управління школою, методика викладання), освіта і моральність, педагогічна практика та ін. (Токійський Університет); педагогіка, порівняльна педагогіка, розвиток педагогічної теорії освіти, історія педагогічної освіти, розвиток педагогічної освіти, неперервна освіта, методологія освіти, теорія освіти й викладання, неперервна освіта та інші (Кіотський університет). У Японії, як і в багатьох країнах світу, пошанована українська педагогічна думка. Праці Василя Сухомлинського, Івана Зязюна, Антона Макаренка вивчаються і студентами, і науковцями університетів.

Визнання української педагогіки у світі

Як зазначав академік М. Стельмахович, українська педагогіка, “що зародилась, постала й розвивається в Україні, має самобутній національний характер і разом із цим виступає органічним компонентом загальнолюдської педагогічної культури. Основними творцями й носіями української педагогіки та її історії є українці як автохтони України. Свою частку в її розвиток та застосування вносять також представники інших націй, які мешкають в Україні, а також української діаспори” [4, с. 3].

Педагогічні погляди Г. Сковороди, О. Духновича, Т. Шевченка, М. Костомарова, П. Куліша, М. Драгоманова, Б. Грінченка, С. Русової, Г. Ващенко, В. Сухомлинського та інших видатних українських вчених увійшли в історію світової педагогічної думки. “У сузір’ї її корифеїв ім’я К. Ушинського, основоположника педагогічної науки і народної школи, сяє зіркою першої величини. Творча спадщина геніального українського педагога назавжди увійшла в золоту скарбницю світової педагогічної культури і є національною гордістю українського народу” [4, с. 161].

“Українська педагогіка в персоналіях” – це фундаментальне видання за ред. О. В. Сухомлинської є документальним підтвердженням розвитку ідей про освіту і



виховання від X століття до початку XXI століття [8]. Українська педагогіка є надзвичайно важливою складовою світової педагогічної думки. Цей висновок неможливо заперечити.

Заснування АПН України (Указ Президента України від 4 березня 1992 р.), її цілеспрямована діяльність як вищої галузевої наукової установи – усе це сприяє комплексному розвитку педагогічної науки, проведенню фундаментальних і прикладних досліджень з проблем теорії та методики відродження національної школи, розробки й наукового обґрунтування новітніх інформаційних технологій, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу, створення програм, підручників та методичних посібників для навчальних закладів. Важливим напрямом є дослідження світових тенденцій розвитку освіти та педагогічної науки, аналіз освітніх стандартів і змісту освіти в зарубіжних країнах, вивчення, узагальнення та поширення вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду [4, с.324]. П'ять томів наукових праць “Педагогічна і психологічна науки в Україні”, виданих до 20-річчя НАПН України, свідчать про незаперечні здобутки наших науковців-педагогів і дають змогу окреслити перспективні напрями педагогічних і психологічних досліджень (Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти. – 368 с.; Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – 400 с.; Т. 3: Загальна середня освіта. – 432 с.; Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. – 512 с.; Т. 5: Вища школа. – 392 с.).

Наголосимо також на методологічному значенні матеріалів VI польсько-українського форуму, що відбувся у вересні 2013 р. у Кракові. “Інтердисциплінарність педагогіки та її субдисциплін” (Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny) [9] – така актуальна і водночас дискусійна проблема об'єднала науковців двох країн. І в книзі, виданій до форуму, і у доповідях на пленарних засіданнях, а також у виступах на секціях висловлено чимало думок щодо великої місії педагогіки у цивілізаційному розвитку людства і прогностичного значення результатів міжнародних досліджень з порівняльної педагогіки.

Педагогіка як наука не має кордонів – цю тезу підтверджують численні дані щодо світових, міжнародних і національних товариств та організацій, пов'язаних з порівняльною педагогікою, опубліковані чеським професором Яном Прухою (Jan Průcha) [14, с. 367].

Підсумовуючи, наголосимо, що наука – це та особлива галузь, життєдіяльність якої не підлягає чиновницькому адмініструванню. Будь-які спроби тиску і заборон зазнавали фіаско (досить згадати сумні історії щодо таких “лженаук”, як генетика і кібернетика).

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, соціально-економічні потреби інформаційного суспільства об'єктивно зумовлюють гостру необхідність подальшого розвитку педагогіки та її субдисциплін. Адже людина – це складна система, яка не є статичною. Пізнати її намагалися впродовж багатьох віків, однак вона і далі залишається таємницею для науки. Процес її розвитку зупинити неможливо... Нова педагогічна парадигма, що обґрунтована ЮНЕСКО, спрямовує наукову громадськість різних країн світу на об'єднання зусиль у розвитку інноваційних педагогічних досліджень. Від їх ефективності залежить майбутнє світу.



Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; АПН України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зязюн І. Як сформувати європейця – мають сказати науковці Інституту проблем виховання АПН України / І. Зязюн // Освіта. – 2007. – 18-25 квітня (№19). – С. 2.
4. Любар О. О. Історія української педагогіки : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. М. Г. Стельмаховича. – К. : Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998. – 356 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2005. – 720 с.
6. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 356 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия : [в 2 т.]. – Т. 2 : М-Я. / глав. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1999. – 672 с.
8. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1: X – XIX ст. – 622, [1] с.; Кн. 2: XX ст. – 550, [1] с.
9. Interdyscyplinarność pedagogikii: jej subdyscypliny. Pod red. Zofii Szaroty: Franciszka Szloska. Radom, 2013. – 815 s.
10. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. IV. P. Wydawnictwo pedagogiczne “Żak”. Warszawa. 2005. – 1295 s.
11. Kulbe Annette. Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik: Lehrbuch für Pflegeberufe / 2., überarbeitete Auflage. – Stuttgart : W. Kohlhammer Druckerei GmbH, 2009. – 190 s.
12. Kron F.W. Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele. Podręcznik Akademicki. Przekład: Elżbieta Cieślak. – Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012. – 395 s.
13. Krüger H.-H., Helsper W. Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft / 5. durchgelesene Auflage. – Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH; Oplanden: Leske + Budrich; 2002. – 320 s.
14. Průcha, Jan. Moderní pedagogika / Jan Průcha. – 3., upr. a dopl. vyd. – Praha : Portál, 2005. – 481 s.
15. Průcha, Jan. Pedagogický slovník / Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš. – Vyd. 5., – Praha : Portál, 2008. – 322 s.
16. Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych. Podręcznik Akademicki. Redakcja naukowa Bogusław Śliwerski. Wydawnictwo naukowe PWN. Warszawa, 2004. – 377 s.
17. Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu. Redakcja naukowa Bogusław Śliwerski. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne. Gdańsk. 2006. – 446 s.
18. Śliwerski Bogusław. Edukacja (w) polityce Polityka w edukacji. Inspiracja do badań polityki oświatowej. – Impuls, 2015. – 673 s.
19. Modulhandbuch Allgemeine Pädagogik (Модульна книга “Загальна педагогіка”) 2013 рік. Режим доступу : http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/schulpaed/downloads/Modulhandbuch_Schulpaed_21_10_2013.pdf.
20. Modulhandbuch Schulpädagogik und Didaktik einer Fächergruppe der Mittelschule (Модульна книга “Шкільна педагогіка і дидактика середньої школи”) 2013 рік. – Режим доступу : http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/schulpaed/downloads/Modulhandbuch_Schulpaed_21_10_2013.pdf.



21. Modulhandbuch Bachelorstudiengang Pädagogik und Pädagogik als Nebenfach (Модульна книга для підготовки бакалаврів педагогіки) 2014 рік. – Режим доступу: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/huwi_paed_studiengaenge/Studienhilfen_Paedagogik/studienhilfen_bachelor/MHB/2014_02_06_MHB_BA_PAED_SS_14_II-5_abgestimmt.pdf.
22. Modulhandbuch Profil lehrant der zwei-fächer-bachelor/ masterstudiengänge an der cau zu kiel (Модульна книга для підготовки вчителя ступеня бакалавра/ магістра). <http://www.zfl.uni-kiel.de/content/downloads/01-Modulhandbuch-Profil%20Lehramt-WiSe11-12.pdf>.
23. Modulhandbuch Bachelorstudiengang Pädagogik 2012 рік (Модульна книга для підготовки бакалаврів педагогіки). http://www.paedagogik.phil.unierlangen.de/public/2013/ModulhandbuchBachelorstudiengang_01_10_2012-1.pdf.

OD ANTYCZNEJ PEDAGOGIKI DO SYSTEM NAUK PEDAGOGICZNYCH

W artykule przedstawiono aspekty historyczne i filozoficzne pedagogiki. Przeanalizowano podejścia metodologiczne ukraińskich, polskich, niemieckich, rosyjskich naukowców do uzasadnienia subdyscyplin pedagogiki. Coraz większe znaczenie tendencji dyscyplin pedagogiki i subdyscyplin w szkoleniu nauczycieli, pracowników socjalnych i innych specjalistów na wszystkich kontynentach świata.

Słowa kluczowe: filozofia, pedagogika, subdyscypliny pedagogicznej nauki, ukraińska pedagogika, szkolenia pedagogiczne.

FROM THE ANCIENT PEDAGOGY TO THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL SCIENCES

The article deals with the historical and philosophical aspects of pedagogy. It analyzes the methodological approaches of Ukrainian, Polish, German, Russian scientists to study its subdiscipline. In the article, the author traces tendency to strengthen the importance of pedagogy disciplines and its subdisciplines in teachers', social workers' and other professionals' training on all continents.

Key words: philosophy, pedagogy, pedagogy subdisciplines, Ukrainian pedagogy, courses on pedagogy.

ОТ АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ К СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Освещены историко-философские аспекты развития педагогической науки. Проанализированы методологические подходы украинских, польских, немецких, российских ученых к обоснованию её субдисциплин. Прослежено тенденцию усиления значения педагогики и её субдисциплин в подготовке учителей, работников социальной сферы и других специалистов на всех континентах мира.

Ключевые слова: философия, педагогика, субдисциплины педагогической науки, украинская педагогика, учебные курсы по педагогике.

Renata TOMASZEWSKA-LIPIEC

EDUKACJA DLA PRZYSZŁOŚCI – POTENCJALNE SCENARIUSZE ROZWOJU

Konkludując zaprezentowaną refleksję, raz jeszcze należy przypomnieć, iż współczesne przemiany edukacyjne oparte być muszą na ustanawianiu strategii oraz działań szczegółowych w zakresie uczenia się przez całe życie. Od powodzenia w realizacji tego przedsięwzięcia zależeć będzie, w znacznym stopniu, proces przechodzenia do społeczeństwa opartego na wiedzy.



Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, społeczeństwo wiedzy, system edukacyjny, scenariusze rozwoju systemu edukacji, społeczeństwo sieciowe, badania kompetencyjne.

Mottem, które zainspirowało powstanie niniejszego artykułu jest wypowiedź przypisywana Heraklitowi: “Jedyną stałą rzeczą jest zmiana”. Świat dynamicznie się bowiem przeobraża we wszystkich swoich dziedzinach. Efektem zmian o charakterze cywilizacyjnym są niewątpliwie przeobrażenia, które nieustannie zachodzą w obszarze *edukacji*; choć jednocześnie są one także ich konsekwencją.

Nie ma wątpliwości, iż nowoczesny system edukacji jest jedną z głównych ścieżek prowadzących do zmniejszenia dystansu cywilizacyjnego w stosunku do rozwiniętych państw Unii Europejskiej. Dotyczy to zarówno Polski, jak i Ukrainy. Funkcje systemu edukacyjnego, należy zatem rozważać w szerszym kontekście. Rodząca się cywilizacja oparta jest na szczególnym zasobie, jakim jest wiedza, z kolei głównym, chociaż nie jedynym mechanizmem tworzącym społeczeństwo wiedzy, jest właśnie *system edukacyjny*. A ponieważ wiedza nagromadzona w przeszłości, a także w świadomości społecznej, musi być stale wzbogacana i modernizowana, stąd wniosek, że w cywilizacji wiedzy system ten musi zostać oparty na *idei uczenia się przez całe życie* i budowania kompetencji potrzebnych do jej rzeczywistej implementacji¹.

Można tu posłużyć się swoistym czworobokiem tworzącym warunki do upowszechniania się cywilizacji wiedzy, który obrazuje poniższy rysunek. Składniki czworoboku stanowią nowe w swych treściach elementy funkcjonowania społeczeństwa w warunkach cywilizacji wiedzy.



Rysunek 1. System tworzący podstawy cywilizacji wiedzy

Źródło: Raport: *Polska 2050*, Komitet Prognoz “Polska 2000 Plus” Polska Akademia Nauk, Warszawa 2011, s. 45.

¹ Raport: *Polska 2050*, Komitet Prognoz “Polska 2000 Plus” Polska Akademia Nauk, Warszawa 2011, s. 47.



Główne determinanty procesów edukacyjnych

Problematyki zmian cywilizacyjnych, które nie pozostają bez wpływu na edukację, nie można zamknąć w jednym schemacie. Niemniej wśród nich wskazać można następujące główne determinanty o szerokim charakterze i sile oddziaływania:

1. *Zmiany demograficzne*, które stanowią wyzwanie dla wszystkich systemów edukacyjnych, zwłaszcza w krajach Unii Europejskiej:

– przykładowo, w perspektywie kolejnych lat w Polsce spadnie liczba osób w najmłodszych grupach wiekowych, a wzrośnie liczba osób starszych. W 2035 r. liczba dzieci w wieku 0–2 lat spadnie o 30 %, w wieku 3–5 lat o 25 %, w grupie 6–14 lat o około 15–16 %, a liczba studentów będzie tym samym o jedną trzecią niższa niż obecnie¹;

– warto podkreślić, iż niskie wskaźniki urodzeń występujące zarówno w krajach rozwijających się, jak i rozwiniętych, prowadzą do sytuacji, w której osoby obecnie zatrudnione nie będą w stanie zaspakajać potrzeb ekonomicznych osób niepracujących. Według OECD, w latach 2025–2030 globalna siła robocza będzie się zmniejszać o 12 milionów rocznie. Szczególnie trudno będzie, w niedalekiej przyszłości, o pracowników w wieku 18–44 lata. Potencjalne rezerwy zatrudnienia tkwić będą zatem w populacji osób starszych, szczególnie w wieku 45–59/64 lata², co stanowić będzie wielkie wyzwanie dla europejskich systemów edukacyjnych;

– w nawiązaniu do powyższego należy jeszcze zwrócić uwagę, iż wzory aktywności edukacyjnej osób dorosłych we wszystkich krajach Unii Europejskiej są podobne: najczęściej swoje kompetencje podnoszą osoby dobrze wykształcone, często jedynie w środkowym okresie kariery zawodowej. Pogłębieniu tym samym ulegają różnice pomiędzy posiadającymi już kapitał w postaci wykształcenia i kompetencji, a tymi, którzy tego kapitału nie mają, co nie jest korzystne z perspektywy utrzymania harmonijnego rozwoju społecznego³. To zwłaszcza w Polsce dominuje taki tradycyjny model aktywności edukacyjnej, w którym edukacja koncentruje się głównie na etapie życia poprzedzającym rozpoczęcie kariery zawodowej oraz założenie rodziny. Wskaźnik uczestnictwa w kształceniu formalnym i pozaformalnym praktycznie nie zmienia się w ostatnich kilkunastu latach. Pomiędzy 2003 a 2012 rokiem wartości tego wskaźnika dla osób w wieku 25–64 lat wahały się w granicach 5,6–6,5 %. W 2012 roku wskaźnik ten wyniósł zaledwie 5,7 %⁴.

2. *Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych*, które zwiększają znaczenie edukacji z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi cyfrowych oraz sprzyjają zwiększeniu dostępności do wysokiej jakości zasobów i usług edukacyjnych:

– zdaniem analityków z World Future Society, to elearning stanie się jednym z największych przełomów w rozwoju społecznym świata, a w najbliższych 20–30 latach

¹ Społeczeństwo w drodze do wiedzy, Raport o stanie edukacji, Warszawa 2011, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 10.

² Foresight kadr nowoczesnej gospodarki, red. K. B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik, Warszawa 2009, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczość, s. 44.

³ *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki*, red. J. Górniak, Warszawa 2014, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, s. 13.

⁴ *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa 2014, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 36.



znacząco przyczyni się on do podniesienia jakości życia, m.in. poprzez zwiększenie dostępności do wysokiej jakości edukacji¹;

– należy także zaznaczyć, iż obecnie, po pokoleniu Y², czyli osób urodzonych po 1980 r., następuje tzw. pokolenie Z, które posiada wysoką zdolność funkcjonowania w wirtualnym świecie, ale nie do końca rozumie świat realny. Często określane jest ono pokoleniem C – od angielskiego słowa “connected” czyli podłączony do sieci. Zostało ono scharakteryzowane szczegółowo przez Dona Tapscotta³ w książce “Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat”. Z analiz tego autora wynika, że naucz

yciele tracą swój wpływ na rzeczywistość otaczającą uczniów w szkole, a tym samym na kształtowanie przyszłych losów kraju, a nawet świata. To bowiem pokolenie sieci wyznacza trendy w rozwoju nowoczesnych technologii, domaga się zmian w metodach nauczania i próbuje narzucić dorosłym swoją wizję oraz zachowania⁴.

3. *Globalny rynek pracy*, na którym wzrost wymagań kwalifikacyjnych prognozowany jest na wszystkich poziomach zatrudnienia, łącznie ze stanowiskami najniższymi:

– w krajach Unii Europejskiej do 2020 r. udział stanowisk pracy wymagających wysokich kwalifikacji wzrośnie z 25,1 % (w 2006 r.) do 31,3 % wszystkich miejsc pracy; a wymagających średnich kwalifikacji – z 48,3 % do 50,1 %. Będzie to oznaczało wzrost stanowisk pracy wymagających wysokich i średnich kwalifikacji z 38,8 mln do 52,4 mln⁵. Jednocześnie szacuje się, że w ciągu ostatnich 10 lat zapotrzebowanie na utalentowanych pracowników wzrosło trzykrotnie, gdyż trzykrotnie zwiększyły się przychody dużych firm, żyjących z pracy umysłowej wysoko wykwalifikowanego personelu⁶. Przytoczone dane wskazują, iż znaczna część ludności w wieku produkcyjnym będzie w przyszłości posiadać wyższe wykształcenie;

– odnosząc się w tym miejscu do Polski należy wspomnieć, iż wieloletnie zaniedbania polityki edukacyjnej, wynikające z nieuwzględniania czynnika rynku pracy, są bardzo widoczne w postaci wysokiej stopy bezrobocia w grupie ludzi młodych.

W przygotowaniu kadr dla potrzeb gospodarki czynnik rynku pracy musi być bezwzględnie brany pod uwagę na każdym etapie kształcenia ponadgimnazjalnego. Ponadto zdecydowana większość realizowanych w Polsce badań dotyczących kompetencji uczniów, koncentruje się jedynie na pomiarze tzw. kompetencji “twardych”, tj. nabywania, integracji, interpretacji i praktycznego wykorzystywania wiedzy objętej programem nauczania (np. badanie 15-latków PISA), podczas gdy na poziomie ogólnym można stwierdzić, że spośród

¹ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2014, Instytut Obywatelski, s. 14.

² W Polsce wyróżniamy trzy generacje pracowników: baby boomers – pracownicy w wieku 45-65 lat, którzy “pracują po to, żeby przetrwać”; generacja X – pracownicy w wieku 30-45 lat, którzy “żyją po to, żeby pracować” i generacja Y – wiek 20-30 lat, “pracują po to, żeby żyć”. Generacja Z będzie czwartą.

³ Zob. D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat*, Warszawa 2010, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

⁴ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja...*, op. cit., s. 41.

⁵ CEDEFOP, *Skill needs in Europe. Focus on 2020*, Luxembourg 2008.

⁶ “Gwiazdne wojny” wywiad z M. Kalinowskim, prezesem firmy konsultingowej “Headworker”, “Manager Magazyn”, tom (4)/ 2007, Warszawa, s. 6.



najważniejszych dla pracodawców kompetencji dominują miękkie (społeczne), które w znaczący sposób wpłyną na rozwój osobisty i zawodowy¹.

Prognozy na przyszłość – europejskie scenariusze rozwoju.

Zasygnalizowane w pierwszej części artykułu zmiany o charakterze globalnym, przyczyniają się do istotnych modyfikacji w obszarze edukacji. Zmiany te dobrze obrazują opracowane na początku XXI w. przez OECD sześć scenariuszy rozwoju systemu edukacji² – z których każdy może się spełnić, w zależności od siły oddziaływania różnych czynników: demograficznych, polityki edukacyjnej, rozwoju zasobów edukacyjnych Internetu czy technologii. Scenariusze podzielono na trzy następujące grupy, które mogą być punktem wyjścia do rozważań, jak zmieniać się będzie edukacja:

I. Status quo (czyli instytucja szkoły i kształcenia formalnego mniej więcej taka, jaką znamy z końca XX)

1. Kontynuacja biurokratycznego systemu

Pierwszy scenariusz oparto na założeniu, że potężne biurokratyczne systemy, silna presja na uniformizację oraz opór przed prawdziwymi zmianami nie osłabną. Według niego program nauczania nadal stawiany będzie na pierwszym planie, a dotychczasowy system oceniania stanowić będzie klucz do sprawdzenia możliwości ucznia. W dalszym ciągu nacisk kłaść się będzie na efektywność, przez którą rozumie się wysoką średnią ocen. Indywidualne klasy prowadzone przez nauczyciela pozostaną modelem dominującym. Nie przewiduje się znaczącego wzrostu całkowitych wydatków na edukację, a udział technologii informatyczno komunikacyjnych, choć będzie się ciągle zwiększał, to nie wywoła zmian w strukturach organizacyjnych szkół.

2. Ucieczka nauczycieli, czyli scenariusz Czarnobyl

Scenariusz drugi przewiduje poważny kryzys wywołany brakiem nauczycieli, wynikającym z procesu starzenia się kadry. Głębokość tego kryzysu będzie zróżnicowana, m.in. w zależności od warunków socjogeograficznych. Tam, gdzie braki kadrowe będą dotkliwe, odbije się to negatywnie na uczniach. Przeważać będzie zarządzanie kryzysowe i mentalność “oblężonej fortecy”. Szybko rozwinie się konkurencyjny rynek kształcenia międzynarodowego. W miarę nasilania się kryzysu płace zostaną podniesione, kosztem inwestycji w nowoczesne technologie oraz w infrastrukturę.

II. Reschooling (przebudowa szkoły w celu dopasowania do zmieniających się warunków życia społecznego)

1. Szkoły jako ośrodki edukacji społecznej

Kolejny scenariusz, tym razem w grupie drugiej, przewiduje, że szkoły będą powszechnie postrzegane jako falochron, chroniący przed rozpadem społecznym i rodzinnym. Ta rola szkół jest ściśle określona poprzez prace społeczne i prace w grupach. Prowadzić to będzie do dzielenia odpowiedzialności pomiędzy szkołą i inne organizacje społeczne,

¹ Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki..., op. cit., s. 12, 17.

² OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), The OECD Schooling Scenarios in Brief, <http://www.oecd.org/document/> Dostęp dnia 30 września 2011 roku za: W. Kołodziejczyk, M. Polak, Jak będzie zmieniać się edukacja..., op. cit., s. 17-23.



ekspertów, instytucje zajmujące się dalszą edukacją. To z kolei będzie korespondowało z wysokim profesjonalizmem nauczycieli i dofinansowaniem na wysokim poziomie. Pojawią się rozmaite formy organizacyjne szkół, a nacisk zostanie położony na kształcenie nieformalne, wpajanie wartości i budowę społeczeństwa obywatelskiego. Zmianom ulegnie także sposób zarządzania szkolnictwem – władza będzie decentralizowana, wzrośnie rola decyzji podejmowanych kolektywnie na poziomie lokalnym, przy wsparciu struktur rządowych i międzynarodowych. Scenariusz ten przewiduje silny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, ze szczególnym naciskiem na komunikację. Nauczyciele będą dobrze wynagradzanymi profesjonalistami. Wokół rdzenia, jaki będą stanowić, zgromadzą się inni profesjonalści, działacze społeczni, rodzice.

2. Szkoły jako organizacje skupione na uczeniu

Następny scenariusz w grupie drugiej przewiduje, iż szkolnictwo odżyje jako organizacja oparta raczej na wiedzy niż na więzach społecznych. Będzie się ona skupiać na zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia, eksperymentach, zróżnicowaniu i innowacyjności. Zarządzanie wiedzą wysunie się na pierwszy plan, a pedagogika będzie się rozwijać w błyskawicznym tempie. Struktury zarządzania staną się płaskie – wykorzystywane będą zespoły badawcze, sieci i różne źródła ekspertyz. W procesy decyzyjne zaangażowani zostaną rodzice, organizacje i szkolnictwo wyższe, przy wykorzystaniu dobrze rozwiniętych systemów wsparcia. Partnerska współpraca z organizacjami pozarządowymi i szkolnictwem wyższym wzmocni zróżnicowanie ośrodków edukacyjnych i warunków do nauki. Nauczyciele będą silnie zmotywowani dzięki licznym udogodnieniom. Pojawi się duży nacisk na badania i rozwój, doskonalenie zawodowe oraz współpracę sieciową.

III. Deschooling (odejście od jednego, tradycyjnego modelu instytucji szkoły i kształcenia na rzecz wielu równorzędnych form edukacji, w tym edukacji online, a może nawet – w najbardziej radykalnej prognozie – koniec szkoły, jaką znamy)

1. Uczące sieci i społeczeństwo sieciowe

W tym przypadku, niezadowolenie ze zinstytucjonalizowanego systemu i zróżnicowany popyt na wiedzę doprowadzi do opuszczenia szkół na korzyść licznych uczących sieci, wzmocnianych możliwościami potężnych i tanich technologii. Demontaż systemu szkolnictwa będzie częścią pojawiającego się “społeczeństwa sieciowego”. Dzieci będą socjalizowane i uczone przez głosy zróżnicowane kulturowo, religijnie i społecznie. Niektóre z nich będą działały lokalnie, inne ponadnarodowo. Wystąpi silna redukcja istniejących wzorów zarządzania i oceniania. Istnieje prawdopodobieństwo, że rząd zechce wyznaczyć ramy, w jakich taka edukacja będzie się odbywać, a także, że będzie nadzorować te spośród szkół, które przetrwają. Profesja nauczyciela jako taka nie przetrwa. Wyłonią się nowi profesjonalni edukatorzy zatrudniani, by uczyć, lub występujący jako konsultanci.

2. Rozszerzenie modelu rynkowego

Kolejny scenariusz, w grupie trzeciej, zakłada natomiast, iż na rynku edukacji pojawi się wielu nowych dostawców wiedzy, zachęcanych reformami struktur finansujących szkolnictwo i zmianami prawnymi. Regulacje programu nauczania i nadzór publiczny nad procesem kształcenia będą wypierane poprzez mierniki, akredytacje i wskaźniki rynkowe. Wykształci się szeroka gama schematów organizacyjnych. Zredukowana zostanie rola autorytetów edukacji



publicznej – nadzór będzie sprawowany przez regulacje rynku. Dominować będą przedsiębiorcze modele zarządzania. Problem może stanowić nieekonomiczność skali i niesprawiedliwość, powodowana tzw. zawodnością rynku. Zarówno publiczni, jak i prywatni nauczyciele będą profesjonalistami, zatrudnianymi elastycznie, według potrzeb. Prawdopodobne jest, że wyłonią się nowe możliwości szkoleń i akredytacji, z których będą mogli oni korzystać.

Odnosząc się do powyższych scenariuszy rozwoju edukacji, należy podkreślić, iż OECD¹ nie wskazuje, który z przytoczonych może lub powinien być realizowany. Tym bardziej, iż sposób, w jaki będą się one rozwijały, zależy m.in. od krajowych systemów edukacyjnych. Wydaje się jednak, iż zasygnalizowane scenariusze stanowią ciekawy katalog możliwych rozwiązań, które mogą stanowić cenną pomoc dla osób podejmujących najważniejsze decyzje w tym obszarze.

Przewidywane kierunki rozwoju systemu edukacji w Polsce

Kontynuując rozważania na temat kierunków współczesnych przemian edukacyjnych, warto wspomnieć o tym, iż w Polsce również dopracowaliśmy się ciekawych scenariuszy rozwoju edukacji. Powstały one w 2010 r. w ramach projektu Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (IBnGR) “Pomorze 2030”².

W pierwszym z takich scenariuszy, który twórcy nazwali **Fabryką Komponentów**, mamy do czynienia z systemem edukacji “zorganizowanym na wzór nowoczesnej fabryki, w której następuje proces “formatowania” jednostek, tak aby zdolne były do przyswojenia pewnych określonych kompetencji oraz wykonywania pewnych, zaplanowanych odgórnie przez ekspertów, zadań”³. W rezultacie otrzymujemy “fabrycznie nowy” produkt końcowy – absolwenta sformatowanego, spełniającego parametry określone przez ekspertów systemu edukacji, ale nieprzygotowanego do funkcjonowania we współczesnym świecie. Taka szkoła uczy wszystkich tego samego programu, ponieważ wszyscy muszą posiadać szczegółowo określony zasób wiedzy i umiejętności. Nad wszystkim czuwa nieautonomiczny nauczyciel, kontroler i dozorca, który jest zobowiązany do przekazania pełnego zasobu wiedzy teoretycznej oraz przygotowania do testów. Skutkiem takiego stanu jest to, że uczniowie świetnie rozwiązują owe testy, ale po opuszczeniu szkoły potrafią tylko wykonywać prace rutynowe, niewymagające kreatywnego podejścia, współpracy w zespole i rozwiązywania złożonych problemów. Zdaniem badaczy, w Polsce, jesteśmy najbliżej właśnie tej wizji edukacji przyszłości.

Druga propozycja ekspertów IBnGR to “**Edukacja w postaci “instant”**, czyli “łatwej, kompleksowej i szybkiej w obsłudze (jak produkty “3 w 1”)”. W tym scenariuszu celem edukacji jest przede wszystkim dostarczenie wiedzy i informacji pozwalających szybko i

¹ Tamże.

² Cit. za: W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja...*, op. cit., s. 23-29. Zob. <http://www.pomorze2030.pl/>. Dostęp dnia 30 września 2011 roku.

³ Zob. A. Hildebrandt, *Cztery scenariusze rozwoju (pomorskiej) edukacji*, “Pomorski Przegląd Gospodarczy” 2010, nr 4, przedruk w: Edunews.pl, 30 września 2011 roku.



skutecznie wykształcić określone kompetencje przydatne na rynku pracy. Jest to wizja edukacji, w której większe znaczenie zaczyna mieć finansowanie prywatne, ale nadal produktem systemu edukacji pozostaje jednostka sformatowana w sferze treści i metod. Jest ona świadoma wyzwań czekających na nią na rynku pracy, a zatem oczekuje kształcenia, które pozwoli nabyć kompetencje i kwalifikacje niezbędne na szybko zmieniającym się, dynamicznym rynku pracy oraz ułatwi utrzymanie się na nim. Stąd ważną rolę odgrywają liczne instytucje odpowiadające szybko na potrzeby jednostki i oferujące w różnej formie kursy, szkolenia, programy. Rola nauczyciela w tej wizji jest ograniczona do odpowiadania na potrzeby zgłaszane przez ucznia. Uczniowie dysponują w tym przypadku zróżnicowanymi zasobami wiedzy i umiejętności, dobranymi pod kątem własnych preferencji, ale i oczekiwań rodziców, którym zależy na tym, aby ich dzieci zdobyły “właściwy” pakiet kompetencji.

W wizji trzeciej mamy do czynienia z **Mozaiką Możliwości**. Scenariusz ten odzwierciedla pluralizm wartości propagowanych w systemie edukacji, który to system przestaje być tworem sztywnym i sformalizowanym, lecz pozwala jednostkom odnajdywać indywidualną metodę kształcenia. W ten sposób współistnieją publiczne i prywatne instytucje edukacyjne, które konkurują ze sobą bogatą i zróżnicowaną ofertą i zakresem świadczonych usług. Jest to “otwarta edukacja”, zawierająca w sobie edukację formalną, nieformalną i pozaformalną, najczęściej w perspektywie uczenia się przez całe życie. W tym scenariuszu odchodzi się “od reprodukcji wiedzy i postrzega człowieka jako autonomiczny i kreatywny podmiot nauczania. Uczniowie traktowani są jak badacze i odkrywcy samodzielnie, choć z pomocą nauczyciela, poznający świat. Nauczyciel staje się trenerem osobistym, osobą wspierającą”¹. W tej wizji podstawa programowa ma charakter ogólny, zaś kształcenie kładzie nacisk raczej na rozwijanie określonych kompetencji. Nauczyciel ma dużą autonomię i bierze współodpowiedzialność za zakres kształcenia i dobór metod. W wizji tej istotne jest również finansowanie prywatne – rodzice czynnie uczestniczą w edukacji dzieci, często ją współfinansując.

W ostatnim scenariuszu – nazwanym **Wspólnotą Idealów** – najważniejsze jest “kształcenie człowieka do bycia odpowiedzialnym i świadomym członkiem wspólnoty obywateli. Jest to scenariusz rozwoju edukacji w społeczeństwie solidarnym, integrującym się (w świetle wyzwań globalnych), w którym dba się o równość szans edukacyjnych”².

To scenariusz, który prezentuje raczej utopijną wizję edukacji – świat, w którym jest ona dobrem wspólnym, za które odpowiedzialni są wszyscy, o które się dba i rozwija wspólnymi siłami. W scenariuszu tym szkoła, finansowana głównie publicznie, działa w oderwaniu od rynku; nie decyduje tu rachunek ekonomiczny, nie można rozwiązać placówki szkolnej czy oświatowej. Szkoła staje się wspólnotą społeczną, prawdziwym centrum życia lokalnego, ściśle współpracującym z mieszkańcami i instytucjami kultury w pobliżu szkoły. Nauczyciel jest tu mentorem, przewodnikiem młodzieży, następuje odrodzenie jego autorytetu. Profesja nauczyciela traktowana jest jak zawód prestiżowy.

¹ Tamże.

² Tamże.



W nawiązaniu do przytoczonych scenariuszy rozwoju przewidywanych w Polsce, zwłaszcza do modelu *Mozaiki Możliwości*, a także odnosząc się do konieczności modernizacji systemu edukacyjnego w kontekście rozwoju cywilizacji wiedzy, warto zasygnalizować w tym miejscu konstatację, potrzebę oparcia edukacji na idei uczenia się przez całe życie.

Uczenie się przez całe życie (lifelong learning) rozumieć można w ujęciu zaproponowanym w Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r. jako: “pojęcie, które powinno dotyczyć uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego). Ponadto, powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się”¹.

W tym miejscu zasygnalizować można, że w ostatnich kilkunastu latach ważnym kontekstem dyskusji dotyczących jakości edukacji w wielu krajach, jest dostępność wyników porównywalnych międzynarodowo badań mierzących kompetencje. Dla debaty w Polsce szczególne znaczenie mają dwa badania:

1) badanie umiejętności 15-latków PISA (Programme for International Student Assessment)

2) przeprowadzone w 2011 i 2012 roku Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC).

Polska należy do nielicznej grupy krajów, w których poprawiają się wyniki 15-latków we wszystkich trzech dziedzinach objętych pomiarem PISA (czytanie i interpretacja, matematyka, rozumowanie w naukach przyrodniczych)². Wprawdzie niemożliwe jest wskazanie roli poszczególnych czynników i mechanizmów przyczynowo-skutkowych, to wiele przemawia za tym, że obserwowana poprawa jest w dużej mierze efektem reform systemowych wprowadzanych w polskiej oświacie. Świadczy o tym przede wszystkim fakt, że poprawiły się wyniki uczniów pochodzących z różnych środowisk: zarówno uczniów o niskim, jak i wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, uczniów mieszkających w miastach i na wsi. Dobre wyniki osiągnięte przez młodych Polaków w badaniach kompetencyjnych napawają optymizmem. Głównym wyzwaniem są jednak znaczące różnice międzygeneracyjne, zarówno pod względem struktury formalnego wykształcenia, jak i poziomu umiejętności oraz uczestnictwa w uczeniu się. Poziom uczestnictwa w uczeniu się dorosłych po zakończeniu formalnej edukacji jest w Polsce bardzo niski, co stanowi ważną barierę wzrostu konkurencyjności gospodarki oraz poprawy spójności społecznej. Wyniki badania PIAAC oraz publicznie dostępne dane z badań kompetencyjnych pokazują m.in., że w Polsce wykształcenie formalne odgrywa większą rolę niż w innych krajach, co można wiązać z relatywnie niskim udziałem Polaków w uczeniu się

¹ Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning [Official Journal C 163 of 9.7.2002]

² Zob.: *Wyniki badania PISA 2012 w Polsce*, Warszawa 2013, Instytut Filozofii i Socjologii PAN.



przez całe życie i relatywnie silnym związkiem między wykształceniem a uczestnictwem w różnych formach uczenia się. Wśród osób pełnozatrudnionych w wieku 35–55 lat związek między wykształceniem (mierzonym latami nauki) a osiąganymi zarobkami jest silniejszy niż w innych krajach. Poziom faktycznych umiejętności osób o porównywalnym wykształceniu i o porównywalnym doświadczeniu zawodowym odgrywa zatem w Polsce mniejszą rolę niż w większości innych krajów OECD¹.

ОСВІТА ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО – МОЖЛИВІ СЦЕНАРІЇ РОЗВИТКУ

Підсумовуючи представлені роздуми, ще раз треба пригадати, що сучасні освітні перетворення повинні бути засновані на створенні стратегій і конкретних дій в галузі навчання протягом усього життя. Від успіху у реалізації цього проекту значною мірою залежатиме процес переходу до суспільства знань.

Ключові слова: навчання протягом усього життя, суспільство знань, система освіти, сценарії розвитку системи освіти, мережеве суспільство, наукові дослідження компетентності.

EDUCATION FOR THE FUTURE – POTENTIAL SCENARIOS OF DEVELOPMENT

In this paper the problem of modern educational transformation has been taken up, in which modern educational systems are based on the concept of lifelong learning. Furthermore, scenarios of development of European education, including education in Poland, have been analyzed.

Key words: lifelong learning, knowledge society, education system, scenarios of the education system, network society, research competence.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ БУДУЩЕГО – ВОЗМОЖНЫЕ СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ

Суммируя представленные размышления, еще раз надо вспомнить, что современные образовательные преобразования должны быть основаны на создании стратегий и конкретных действиях в области обучения в течение всей жизни. От успеха в реализации этого проекта в значительной степени будет зависеть процесс перехода к обществу знаний.

Ключевые слова: обучение в течение всей жизни, общество знаний, система образования, сценарии развития системы образования, сетевое общество, научные исследования компетентности.

Григорій ВАСЯНОВИЧ

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ ТА ЇЇ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Аналізується сутність і зміст філософії феноменології, з'ясовуються її програмні контексти та мотиви становлення й розвитку. Розкриваються основні постулати та принципи феноменологічної філософії. Досліджується роль і місце феноменологічного методу у розвитку сучасної педагогічної проблематики.

Ключові слова: феноменологія освіти, педагогічна феноменологія, дескриптивність, редукція, методи пізнання, принципи феноменологічного пізнання.

¹ Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013..., op. cit., s. 34-40.



Наукове пізнання може здійснюватись на різних методологічних засадах, принципах, підходах. Від їх застосування залежить не лише рівень теоретичної систематизації об'єктивних знань про дійсність, а й практична діяльність людини. Педагогічна діяльність – це один із видів людської діяльності, яка проте, має свою специфіку, своєрідність. Методологія педагогічної науки покликана враховувати різноманітні аспекти педагогічної діяльності, яка спрямована на передачу підростаючим поколінням соціального досвіду, сприяння залученню їх до культурного життя суспільства, отже, неперервного духовного зростання кожної особистості.

П'ятий польсько-український форум, який відбувся у Кракові (2013 р.), був присвячений питанням інтердисциплінарності педагогіки. У доповідях і виступах багатьох відомих вчених Польщі й України окреслювалися методологічні контексти цієї важливої проблеми (В. Андрущенко, З. Вятровський, І. Зязюн, С. Качор, В. Кремень, Т. Левовицький, Н. Ничкало, Ф. Шльосек та ін.). В основному методологічна проблематика інтердисциплінарності педагогіки розглядалася в аспекті герменевтики, екзистенціалізму, неотомізму та синергетики. Значно меншої уваги чомусь приділялося філософській та психолого-педагогічній феноменології, яка, на нашу думку, сьогодні є особливо актуальною. Втім навіть у новій “Енциклопедії освіти” (2008 р.) бракує статті, присвяченої сутності і змісту поняття феноменології. Заповнює цю прогалину “Новий педагогічний словник”, який уклав польський педагог В. Оконь (2004 р.) [1].

Філософська феноменологія зароджувалася в умовах кризового стану буття: суспільства, науки, культури. Вона з самого початку була спрямована на подолання кризових явищ, які охопили і людину, і саме суспільство. Саме такий стан характерний не лише для України, а й цілому глобалізованому світові. Значний внесок у подолання такої ситуації здатна зробити філософська феноменологія.

Історико-філософський екскурс проблеми. Термін “феноменологія” використовували ще І. Кант і Г. Гегель. Найбільшого поширення він набув завдяки Е. Гуссерлю, який створив масштабний проект феноменологічної філософії [2]. Цей проект відіграв важливу роль як для німецької, так і для французької філософії ХХ ст. До прикладу, такі філософські твори, як “Формалізм в етиці і матеріальна етика цінності” М. Шелера, “Буття і час” М. Хайдеггера, “Буття і ніщо” Ж. Сартра, “Феноменологія сприйняття” М. Мерло-Понті стали програмними феноменологічними дослідженнями. Варто зазначити, що феноменологічні мотиви є дієвими не лише в філософії, а й у цілій низці наук: психології, соціології, психіатрії, культурології, педагогіці та ін. Про це свідчать феноменологічні дослідження як учнів Е. Гуссерля, так і сучасних послідовників цього напрямку. Наприклад, польський філософ Р. Інгарден послідовно застосовував ідеї феноменології в обґрунтуванні науки естетики, В. Оконь, С. Качор, Т. Новацький – в педагогіці, К. Айдукевич, Т. Котарбінський, К. Твардовський в психології й логіці. Соціологічно орієнтованими американськими феноменологами були А. Гурвич і Г. Шюц; російськими – К. Бакрадзе, В. Куренний, О. Лосев, В. Молчанов, Н. Мотрошилова, О. Федотова, І. Шкуратов, Г. Шпет; українськими – Г. Алексєнко, Н. Бочкарьова, Т. Доцевич, А. Ішмурагов, С. Кошарний, С. Машкіна, М. Одарченко, О. Полянничко; німецькими – О. Больнов, Б. Вандельфейс, Й. Лангефельд, А. Фішер, Й. Ханнінгсен, К. Хельд, Е. Штрюкер та ін.



Интерес до ідеї феноменології сьогодні охоплює не лише Європу, а й Америку, Японію, про що свідчить перший конгрес із феноменології, який відбувся в Іспанії (1988 р.). З цього часу проведення таких конгресів стало науковою традицією.

Метою статті є з'ясування феноменологічного контексту сучасної педагогіки.

Феноменологія у розумінні Е. Гуссерля – це опис смислових структур свідомості і предметностей, які здійснюються у процесі “винесення за дужки” як факту існування буття предмета, так і психологічної діяльності спрямованої на неї свідомості. В результаті цього здійснення феноменологічного “епохе”, (“епохе” від грець. – стримання, самовладання), предметом дослідження феноменолога є свідомість в аспекті її інтенціональної (спрямованої) природи. З цього приводу Е. Гуссерль писав: “Стосовно будь-якої тези ми можемо – причому з повною свободою – здійснювати таке своєрідне “епохе” – *відоме утримання від судження, яке є цілком сумісним з непохитною – отже очевидною – впевненістю в істині*”. Теза виводиться “за межі дії”, ставиться в дужки, вона перетворюється в модифікацію “теза в дужках”, судження як таке – в “судження в дужках” [3]. Отже, згідно такого розуміння феномен – це те, що виявляє себе, а феноменологія – це наука про феномен свідомості. Її гаслом є: “Назад до самих речей!”, які в результаті феноменологічної діяльності повинні безпосередньо виявити себе в свідомості.

Е. Гуссерль, як мислитель періоду кризи психологізму, позитивізму і натуралізму прагнув закласти нові підвалини строгої науки. Вчений писав: “А наша мета – це якраз відкриття нового домена науки...” [4]. Таким “доменом” науки, процесу пізнання має стати феноменологічна рефлексія. Щоб здійснити це завдання філософ починає зі своєрідного очищення розуму від небезпек, які стоять на перешкоді процесу мислення. Спочатку вчений піддав критичному аналізу *психологізм*, який опираючись на емпіризм, вважає відносними закони мислення, ставлячи його в залежність від психічних процесів. Цим розмивається об’єктивність мислення, а тому психологізм, на думку вченого, вироджується у скептицизм, який знецінює саму ідею істинності.

Не меншої шкоди законам мислення завдає *натуралізм*. Цей філософський напрям, вважав Е. Гуссерль, є надто поширеним у сфері культури, освіти, він здійснює небезпечну операцію над духом, оскільки зводить дух та його ідеали до рівня явищ природи. Отже, тут відбувається звичайне нехтування духовністю, сама ж свідомість розглядається як звичайна річ, що впливає із інертної матерії. Вчений доводив, що лише строга наука про духовність, якою має бути і педагогіка, здатна покласти край “об’єктивістській” кризі нашої доби. Натуралізм відмежовує людину від справжніх сутностей і пропонує їй підміну сутності речей. Філософ писав: “Однією із визначальних характеристик усіх форм крайнього і радикального натуралізму – є те, що вони, з одного боку, зводять на рівень природного явища свідомість і всі її дані, іманентні інтенціональності, а з другого, що вони зводять на рівень природних явищ ідеї, а отже, й усі норми та всі абсолютні ідеали.

Натуралізуючи ідеї, ця філософія анулює саму себе, не усвідомлюючи цього... Чари стихійного натуралізму полягають... у тому, що він надто ускладнює для всіх нас бачення “сутностей” та “ідей” або, радше, – оскільки, зрештою, ми так би мовити, бачимо їх постійно, – ускладнює бачення їх у всіх їхній специфічності, приводячи до того, що ми



впадаємо в ту глибоку суперечність зі здоровим глуздом, яка спонукає ставитися до них як до природних явищ” [5].

Натомість вади натуралізму, вважав Е. Гуссерль, є невід’ємними від теорії позитивізму, яка опирається лише на факти і на просту науку опису фактів. Відмовляючись ставити основні питання раціонального розуму (питання істинності, питання духовності, культури тощо), застосовуючи лише моделі успадковані від природничих наук, відкидаючи найглибші проблеми, що торкаються людини, позитивізм завів людство у справжнє болото бездуховності й аморальності. Тоді, як справжня наука про природу людини – це витвір духу.

“Дух і лише дух існує в собі й для себе, будучи єдиним і неповторним, він стоїть на самому собі й може в рамках цієї автономності й лише в цих рамках, розглядатися в істинно раціональний спосіб, в істинно і радикально науковий. Що ж до природи, розглянутої в полі істини, яке створюють природничі науки, то вона має лише видиму автономність і за допомогою природничих наук лише видимо досягає раціонального пізнання самої себе. Бо справжня природа, як нам її трактують природничі науки, є витвір духу, який її досліджує, а отже, припускає існування науки про духовне. Дух, за своєю суттю, – це спроможність пізнавати самого себе, а якщо йдеться про дух наукового пошуку – то й науково пізнавати самого себе, це міркування можна подвоювати до нескінченності. Лише в процесі чистого пізнання, який застосовується в науках про духовне, вчений може уникнути звинувачення в тому, що його діяльність залишається схованою від його власних очей” [6].

Що ж на заміну цим теоріям пропонує Е. Гуссерль? Сутність його вчення умовно можна звести до трьох основних постулатів:

1. Філософія не має жодного відношення ні до навколишнього світу, ні до наук про нього, предмет філософії – *феномен свідомості*, що розглядається як єдина і безпосередня даність.

2. Феномени – це не психічні явища, а *абсолютні сутності*, що мають загальне значення, не залежать від індивідуальної свідомості і водночас знаходяться тільки у ній, не існують поза нею.

3. Зазначені сутності не пізнаються шляхом абстрагуючої діяльності розуму, а *безпосередньо переживаються*, а потім описуються так, як вони осягаються в акті інтуїції.

Принципи філософського пізнання.

Специфічною рисою філософської науковості феноменалізму є акцентований радикалізм, який ґрунтується на таких провідних принципах:

1. *Безумовності*. Цей принцип вимагає: феноменологічне дослідження повинно відмежовуватися від усіх тих передумов (метафізичних, психологічних, природничо-наукових та ін.), які не можуть бути “феноменологічно зреалізованими”.

2. *Очевидності*. Він є надійним джерелом пізнання, оскільки очевидність визначає критерій і досвід істини.

3. *Дискретивності*. Саме цей принцип визначає характер феноменологічних досліджень.



4. *Апріорності*. Завдяки цьому принципу досягаються загально значущі результати дослідження суб'єктивної сфери індивіда.

5. *Інтенціональності*. Згідно з цим принципом досліджується спрямованість переживань суб'єкта, піддається аналізу з'ясування процес формування життєвих смислів людини.

На думку Е. Гуссерля, філософія не повинна мати своїм опертям досвід, оскільки намагання обґрунтувати або скасувати ідеї на засадах фактів є недоречністю. Необхідно перенести свідомість у внутрішній світ. Таку підміну установки мислитель назвав “*феноменологічною редукцією*”, яка виконує роль одного із головних методів дослідження.

За міркуванням Е. Гуссерля, феноменологічна редукція означає смисловий зв'язок свідомості і світу, а це потребує перегляду крізь нього усіх різноманітних відносин людини і світу. Отже, увага має утримуватися на смисловій спрямованості свідомості до предметів, у якій предмети розкривають свій зміст без відсилання до природних або рукодільних зв'язків з іншими предметами.

Смисловий зв'язок реалізується у потоці феноменів, що не містять у собі різниці між буттям і явищем: явище психічного і є буття. Осягання смислових зв'язків Е. Гуссерль називав “*спогляданням сутностей*”, де кожна сфера аналізу свідомості – вивчення смислових відтінків сприймання, пам'яті, фантазії, сумніву, актів волі тощо – порівнюється за обсягом з природознавством.

Споглядання сутностей – це *ідеація*, яка є своєрідним *феноменологічним методом пізнання*. Ідеація відбувається інтуїтивно, в процесі її здобуваються “чисті сутності” предметів досвіду.

Метод дескрипції фіксує феноменологічне споглядання у чисто описовому вигляді. Отже феноменологічний метод має дескриптивний, а не причинно-пояснювальний характер.

Варто додати, що Е. Гуссерль розв'язував проблему парадоксу людської суб'єктивності у такий спосіб: це є суб'єкт, який констатує світ й одночасно існуючий у світі об'єкт. Цей парадокс поширюється до парадоксу універсальної інтерсуб'єктивності, котра як людство, що містить “усю сукупність об'єктивного”, є частиною світу, і водночас констатує весь світ. Згідно поглядів вченого, метод розв'язання цих парадоксів – суворе, радикальне епохе, вихідний елемент якого – конкретне людське Я. Основним способом орієнтації людини у цьому світі є сприймання [7].

Феноменологічний метод у розвитку педагогічної проблематики. Загальний смисл філософської феноменології її засновника – Е. Гуссерля був сприйнятий його послідовниками – передусім німецькими педагогами. Феноменологічні ідеї були своєрідно інтерпретовані ними і спроектовані на галузь педагогічної теорії і практики. Першим найбільш ортодоксальним послідовником Е. Гуссерля став відомий теоретик А. Фішер (1880–1837). Вчений послідовно дотримувався думки свого вчителя про те, що будь-яка наука має носити строгий, чіткий характер. Це стосується передусім науки педагогіки, яка не може бути “розмитою”, “аморфною”. Причому, як доводив А. Фішер, педагогіка як наука, що здійснює певними методами, формами, засобами вплив на свідомість людини має постійно оновлюватись, “очищатися” від всього старого, бути



справді інноваційною для свого часу і випереджальною для майбутнього. У праці “Дескриптивна педагогіка”, яка побачила світ у 1914 р., вчений запропонував власний підхід до використання процедур феноменологічного методу для розробки педагогічної проблематики. Практично тут він дотримувався поглядів Е. Гуссерля щодо розуміння послідовності дослідницьких операцій – його методології фіксації феноменів, які самовиявляються (в описі або дескрипції) – і вповні відповідає обґрунтованому ним методологічному принципіві: “До самих речей!”.

Основи дескриптивної педагогіки у викладі А. Фішера віддзеркалюють особливості його гносеологічної позиції. Її особливість полягає в *запереченні внутрішньої єдності між педагогічною теорією і практикою*, яка мислилася як головна, споконвічна даність людського існування. Вся педагогічна діяльність розглядалася вченим в аспекті реалізації “дидактичного інстинкту”. Відповідно цьому, теоретичне пізнання є властивим лише педагогові-досліднику, а той, “хто навчає і викладає, виховує й удосконалює, той не пізнає” [8]. Предметом дескриптивної педагогіки є вивчення факту виховання в цілому, і окремих фактів в їх історичній і сучасній послідовності, тобто максимального і повного опису окремих фактів педагогічної практики.

Звертаючись до теоретичного спадку “класичної” феноменології, А. Фішер гостро полемізував, як із представниками раціоналістичного “дедуктивного апіоризму”, які підмінили “опис” процедурою “позначення”, так і з прагматиками, які розглядають дескрипцію з позиції практичного пояснення й ідентифікують її з процедурами “вияву” й “визначення”. Вчений стверджував недопустимість переносу феноменологічного методу на вивчення педагогічних явищ, оскільки неможливо застосувати дедуктивні установки з їх яскраво вираженим силогічним компонентом до дослідження тендітної, постійно змінної лінії життя, на тлі якої відбувається становлення людини. Неможливість повторного відтворення більшості педагогічно значущих феноменів – потягів, афектів, вияву симпатій та антипатій – диктує особливу методологічну вимогу до їх фіксації.

У концепції феноменологічної педагогіки А. Фішера найбільш змістовним і методологічно відрефлексованими є проблеми, пов’язані із визначенням операціональних кроків дослідження, із смислодрукованою активністю свідомості. Водночас не зовсім зрозумілою є можливість їх практичного застосування в реальній пізнавальній діяльності.

Феноменологія й педагогічні факти.

Ідеї А. Фішера здійснили значний вплив на німецьких педагогів початку ХХ ст., зробивши своєрідною “методологічною домінантою” дослідження проблеми реєстрації педагогічно значущих фактів дійсності у тому вигляді, в якому вони себе виявляють. Педагогічний факт фіксує події, що відбуваються об’єктивно, незалежно від людської свідомості. Будучи однією із центральних категорій теоретичного пізнання, воно ґрунтується на основі констатації фактів, їх аналізу й осмислення. Отже з’ясування сутності і природи пізнання відбувається у процесі інтерпретації педагогічного факту. Ця інтерпретація значною мірою залежить від спрямованості й чистоти свідомості суб’єкта. Саме це дозволяє з’ясувати й установити істину, наприклад, щодо фактів відносин у педагогічному середовищі; виявити причини наявності й відсутності мотивації у суб’єктів учіння; правильно зрозуміти поведінкові вчинки учня тощо. Виходячи із гуссерлівського положення про те, *що найбільш досконалою ознакою істини є*



очевидність П. Петерсен (1884–1952) розробив оригінальну систему протоколювання явищ, яка оформилася в теорію, що отримала назву “дослідження педагогічних фактів” (Tatsachenforschung). Випадковій реєстрації підлягають окремі епізоди життя дитини, подальше вивчення яких не передбачає дослідження проблем їх генези, контексту, прогнозу розвитку. Зафіксований вияв випадкових феноменів оголошується досягнутою “педагогічною сутністю справи” (pedagogischer Tatbestand), яка не підлягає впливу корекції. На нашу думку, більш продуктивним підходом у цьому аспекті є позиція Т. С. Яценко, яка розробила не лише психологічні основи особистісної, а й групової психокорекції та активно застосовує її на практиці [9]. Наприклад, цікавим у цьому сенсі є факт становлення цінностей особистості, групи, колективу. Вивчення внутрішнього досвіду індивіда і його феноменологічного стану. Важливо усвідомлювати, як саме кожний з нас сприймає світ іншого, як ми організуємо свій власний світ, як створюємо наші власні смисли. Для педагога-дослідника важливо з’ясувати питання взаємозв’язку між ustalеними нормативними цінностями суспільства й удаваними, ситуативними цінностями особистості.

Дієвим цей метод є і в сфері інклюзивної освіти, оскільки дозволяє здійснювати психокорекцію у дітей з певними фізичними й фізіологічними вадами тощо.

Феноменологічні дослідження, які набували потужного розвитку на початку ХХ ст. майже припинилися в кінці 30-х років. Вони практично відновилися після другої світової війни. Особлива увага дослідників почала зосереджуватися навколо фундаментальних онтологічних проблем, переоцінки ідеологічних та гносеологічних установок. Наслідуючи смислову лінію феноменологічного мислення, філософи й педагоги намагаються віднайти те *універсальне поле, яке залишається стабільним за будь-яких режимів і визначає смисл педагогічної діяльності*. Зусилля провідних теоретиків того часу (В. Флітнера, О. Больнова, Ф. Канніча) спрямовуються на з’ясування сутності базисних феноменів, що “пронизують” освіту, є стійкими і визначальними щодо її “формуальної” атмосфери.

Феноменологічне поле виховання. Новий акцент в дослідження проблем феноменологічної педагогіки вніс В. Флітнер (1889–1990), який розглядав феномен виховання *через призму його універсальних загальнолюдських характеристик*. Визначаючи масштаби феноменологічного поля виховання, вчений доводив необхідність його всеохоплюваності і визначав терміном “виховувальний світ”. В. Флітнер наголошував на необхідності широкої соціалізації особистості, задіянні різноманітних форм об’єктивації людського духа – інститути, традиції, стиль мислення, – в контексті яких досліджуються окремі феномени.

Цю позицію підтримував і розвивав Т. Літт, який писав, що сучасна людина з її пожадливістю й агресивністю йде до розпаду своєї людської сутності, втрачає почуття свого духовного центру. Звідси випливають переваги особистісної моделі освіти порівняно з професійною, яка ставить за мету підготувати студентів до працевлаштування, кар’єри. В результаті поширюється кількість самовідчужених осіб, девіантних форм поведінки, серед молоді, маніакально-депресивних психозів. Т. Літт наголошував, що особистість має бути відкритою, тісно пов’язаною із спільнотою. Вчений доповнив реконструктивний метод П. Наторпа феноменологічно-структурним



аналізом, який досліджує духовний світ, а отже, і педагогічні явища в цілому. Цей педагогічний підхід є реальною “протиотрутою” технократичному підходові до виховання, крайнощам практицизму та натуралізму.

Дещо іншою визначилася позиція щодо окреслення феноменологічного поля у О. Больнова (1903–1991). Вчений вважав джерелом феномену “сформований у ранньому дитячому віці” неупорядкований, хаотичний “зовнішній світ” [10]. Його він переносив у внутрішній план вже свідомої людини. Оголошуючи внутрішній світ особистості її феноменологічним полем О. Больнов вважав утаємничену атмосферу індивідуального духовного життя, що має потужний творчий потенціал, який, проте, не є самодостатнім. Він більше є потенційним, і не завжди може бути зреалізованим. Тому його реалізація потребує від особистості активності в формі органічно притаманних людині феноменів “пориву”, “зустрічі” з не менш цікавим світом іншої людини, або слідами її об’єктивації у безособовому світі.

Звернення до єдиного джерела – філософської антропології, призвело В. Флітнера і О. Больнова до різних теоретичних висновків і побудов феноменологічного поля, до різноманітних визначень кола феноменів: якщо у В. Флітнера вони доводилися на засадах біологічно й соціологічно описуваних антропологічних феноменів і називалися вихованням, освітою, покаранням, зрілістю, рішучістю, інстинктом і т. ін., то у О. Больнова поєднувалися з глибинними біологічними основами й архаїчними нашаруваннями людської психіки й визначалися як страх, турбота, сором, радість, успіх, культура та ін.

Пошуки меж феноменологічного поля продовжуються у працях Ю. Хеннінгсена, який обґрунтував зміст поняття – педагогічна дійсність. Це поняття фіксувало уяву автора про два шари того, що відкривається педагогу-досліднику. Перший із них – “педагогічно наявне” (те, що відбувається), тобто чуттєво сприйнята динаміка об’єктів матеріального світу. Її дослідник досягає зовнішньо і певним чином реєструє.

Другий шар отримує назву теорії, яка, проте, “не висловлена явно”, а є присутньою в індивідуальному досвіді у вигляді особистісного педагогічного знання. Сам він формується в поняття: “дисципліна”, “авторитет”, “успіх”, “штраф” [12] – суть їх уточнюється в акті рефлексії. У включенні в сферу педагогічної дійсності поточного усвідомлення спрямованості свого інтелектуального акту відчутною є лінія повернення Ю. Хеннінгсена до висхідної ідеї Е. Гуссерля – необхідності *аналізу інтенціональності* до характеристики свідомості.

У подальшому теоретики звертаються до розгляду сукупності “сутностей”, які знайшли віддзеркалення у використаній ще В. Дільтеєм категорії “виховувальна дійсність”. У ній шукають стійкі до рефлексивні структури, що становлять фундамент конкретної педагогічної діяльності. “Виховувальна діяльність” у всіх багатоманітних варіантах свого осмислення стає об’єктом феноменологічної педагогіки.

Вчені-феноменологи вибудовуючи модель освіти пропонують упровадити в систему школи багатофункціональне навчальне співтовариство для забезпечення автентичного і конгруентного навчально-культурного середовища. Воно повинно включати низку складових:



1) діалогове партнерство і товариство батьків, вчителів, адміністрації і всіх, хто безпосередньо або опосередковано бере участь у навчально-виховному процесі;

2) реальні співтовариства, що ставлять в центр уваги потреби всіх своїх членів – і учнів, і їх вихователів;

3) активні співтовариства, які вирішують нагальні проблеми дня;

4) активне навчання, що здатне гнучко змінювати джерела і способи здобуття фактів, набувати фундаментальних знань у сфері спілкування і культури.

Особливості підходів до розуміння “виховувальної дійсності” зумовили специфіку визначення предмета феноменологічної педагогіки. Під впливом філософської антропології він характеризувався як “вивчення антропологічних базисних феноменів становлення людини” [13]. Сьогодні він трактується і як осмислення тілесно-смислових структур людської екзистенції, і як вивчення різноманітних взаємозв’язків реальності, передусім глибинних відносин між дорослим і дитиною. Крім того, вартісним тут є пошук інноваційних технологій навчання. Вони спрямовані на інтерактивність, взаємодію, діалоговість, окреслення нових педагогічних умов навчання і виховання тощо.

Сутнісний внесок у розвиток основ феноменологічної педагогіки вніс М. Лангефельд, праці якого надають імпульс дискусії про місце і роль феноменологічного методу у побудові педагогічної теорії і є хрестоматійними для сучасних педагогів Німеччини. Дотримуючись класичної установки феноменологів вчений виходить не із загального поняття або аксіоми, а із представленої свідомості реальності, і поєднуючи в пізнанні прийоми опису, відлучення і редукції, педагог також відкидає другорядні деталі феномена до граничних “сутнісних” параметрів. Проте останні характеризують не біопсихічні, як у О. Больнова, а соціальні відносини і виражають в логічній формі не поняття, а судження, що сприяє формуванню ключової думки теоретика про сутність виховання як представленого всім універсального феномена. Вона зводиться до розуміння того, що “виховання є спілкуванням (Umgang) дорослих з дитиною”, і стає висхідною в його теорії “систематичної педагогіки”.

Варіант ейдичної редукції, що не часто зустрічається в педагогіці, представлений у працях Ф. Каннінга [14]. Вчений довів, що не лише підготовлений дослідник, а й учні здатні виявити сутність того, що спостерігають, проаналізувавши свої почуття, які виникають у процесі ознайомлення з феноменом, “мінімізувати” його зміст й абстрагувати його до рівня багатозначного символу (ейдосу).

Феноменологічний підхід активно застосовується сучасними педагогами і психологами в оцінці розвитку особистості в малих і великих групах. Продуктивним є використання феноменологічної філософії у дослідженні метакогнітивної компетентності суб’єкта педагогічної діяльності та ін.

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Феноменологічна філософія здійснила сутнісний внесок у теорію і практику педагогічної науки, яка постійно розвивається і потребує нових ідей.

2. Відправною точкою феноменологічної філософії і педагогіки стали погляди Е. Гуссерля, який критично переосмислив сучасні йому концепції пізнання і запропонував власне розуміння процесу пізнання.



3. Вихідною емпіричною основою феноменологічної педагогіки стали описи педагогічно значущих фактів, які віддзеркалювали потребу в розширенні уявлень про умови, які визначають особливості формування конкретної людини.

4. Феноменологічний напрям педагогіки вніс в педагогічну теорію низку методологічно важливих позицій: визнання наявності специфічного досвіду, відмінного від емпіричного; проблему наявності установок свідомості дослідника; виокремлення специфічної ознаки, знаходження “межі”, яка визначає охоплені традиційним педагогічним поняттям предмети; інтерес до конкретної багатоманітності чуттєвого світу, переважну орієнтацію на матеріально-речовий аспект дійсності.

Література:

1. Гуссерль Э. Избранные работы / Эдмунд Гуссерль / сост. В. А. Куренной. – М. : Издательский дом “Территория будущего”, 2005. – 464 с.
2. Гуссерль Э. “Філософія як строга наука” (Edmund Husserl), “La philosophie comme Science rigoureuse”. – Epiméthée – Puf, 1911-1989, P. 20.
3. Подольська С. А. Кредитно-модульний курс з філософії: філософія, логіка, етика, естетика, релігійство: навчальний посібник. – Видання друге, перероблене та доповнене / С. А. Подольська. – К. : Центр навчальної літератури, Інкос, 2006. – 624 с.
4. Семенова В. Н. Гуссерль / В. Н. Семенова / История философии: Энциклопедия. – Минск : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. – С. 273-282.
5. Федотова О. Д. Немецкая феноменологическая педагогика / О. Д. Федотова // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 21-29.
6. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
7. Bollnow O. F. Die philosophische Anthropologie / O. F. Bollnow // Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – München, 1966. – S. 105-116.
8. Danner H. Methoden deistwissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik / Helmut Danner. – München, 1979. – 240 s.
9. Fischer A. Deskriptive Pädagogik / A. Fischer // Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – München, 1966. – 81-95 S.
10. Hanningsen J. Peter Stört / J. Hanningsen // Einführung in pädagogisches Sehen und Denken / Flitner, A. ;Scheuerl, H. (Hg.). – München : Piper, 1984. – S. 46-66.
11. Husserl. “La crise de l’humanité européenne et la philosophie”, in “Revue de metaphisique et demorale”, avril 1968, p. 258 / Цит.: Рюс Жаклін. Поступ сучасних ідей: панорама новітньої науки / Жаклін Рюс / з франц. переклав В. Шовкун. – К. : Основи, 1998. – 669 с.
12. Kanning F. Strukturwissenschaftliche Pädagogik : Untersuchungen zur Wandlung der pädagogischen Denkform in der deutschen Theorie und Praxis / F. Kanning. – Hejdelberd, 1953. – 218 s.
13. Okoń W. Nowy Słownik pedagogiczny / Wincenty Okoń / Wydanie czwarte uzupełnione i poprawione. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2004. – 486 s.



FENOMENOLOGICZNA FILOZOFIA I JEJ PEDAGOGICZNY KONTEKST

Artykuł analizuje istotę i treść filozofii fenomenologii, ustala jej konteksty programowe oraz motywy powstawania i rozwoju, prezentuje podstawowe założenia i zasady fenomenologicznej filozofii, wyjaśnia rolę i miejsce metody fenomenologicznej w rozwoju współczesnej pedagogicznej problematyki.

Słowa kluczowe: fenomenologia oświaty, pedagogiczna fenomenologia, opisowość, redukcja, metody uzyskania wiedzy, zasady wiedzy fenomenologicznej.

PHENOMENOLOGICAL PHILOSOPHY AND ITS PEDAGOGICAL CONTEXT

The author analyzes the nature and the content of philosophy of phenomenology, and investigates its basic contexts and motives of formation and development. The article reveals the main tenets and principles of phenomenological philosophy; the role and place of the phenomenological method in the development of modern educational issues.

Key words: phenomenology of education, pedagogical phenomenology, descriptivity, reduction, methods of learning, principles of phenomenological knowledge.

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Анализируется сущность и содержание философии феноменологии, определяются ее программные контексты и мотивы становления и развития. Раскрываются основные постулаты и принципы феноменологической философии. Исследуется роль и место феноменологического метода в развитии современной педагогической проблематики.

Ключевые слова: феноменология образования, педагогическая феноменология, дескриптивность, редукция, методы познания, принципы феноменологического познания.

Микола ЄВТУХ, Юрій ПЕЛЕХ, Андрій МАТВІЙЧУК

ПОСТНЕКЛАСИЧНА ПЕДАГОГІКА: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ НАУКОВОГО КОНЦЕПТУ

Показано, що зміст постнекласичної педагогіки та її наукові і практичні перспективи детерміновані принципами і методологічними підходами постнекласичної науки, що розгортаються під впливом філософських та інтелектуальних тенденцій постмодернізму. Визначено, що постнекласична педагогіка має на меті створення максимально сприятливих умов для розкриття внутрішнього потенціалу усіх учасників освітнього процесу в їх всебічному самовизначенні і саморозвитку. Означене має своє відображення на характер методологічного апарату постнекласичної педагогіки.

Ключові слова: педагогіка, постнекласична педагогіка, освіта, методологія освіти, цінності освіти, постмодернізм.

Для науки початку ХХІ століття характерне посилення так званих “людських орієнтацій”, що знайшло свій вияв як у методах дослідження, так і в зовнішньому загальнокультурному і філософському осмисленні поточної ситуації. Людина визнається визначальним чинником предметних смислів пізнання та актором безлічі соціальних процесів, тобто набуває статусу суб’єкта, що постійно знаходиться у процесі розуміння,



інтерпретації смислів, які стоять за буквальними, поверхневими значеннями, а результати цієї складної інтелектуально-емоційної діяльності згодом визначають практичні дії цього суб'єкта. Зміст цієї інтерпретації, безперечно, задається тими цінностями та ціннісними орієнтирами, які закладені у свідомості людини.

Щоправда актуалізації досліджень людських вимірів буття, зокрема цінностей, передував критичний етап щодо змісту та напрямів наукової діяльності, а також щодо здатності науки осягнути буття в його цілісності. Наслідком такої ситуації стало визнання тези, що науковий розум необхідно доповнити філософською і моральною свідомістю, а теоретичним та практичним простором філософсько-методологічних трансформацій безперечно має стати освіта. Вже сьогодні в освітянській діяльності потрібно реалізовувати певні принципи та педагогічні технології, що мають в основі гуманістичне світобачення, нові парадигми майбутнього суспільства. До того ж створення широких можливостей для духовного зростання особистості відкриває шлях до реального залучення у суспільну практику соціально-морального потенціалу кожного індивіда і водночас заохочує до безперервної самоосвіти, як дієвого засобу самовдосконалення. У цьому контексті американський філософ Елвін Тоффлер розмірковуючи на тему трансформації сучасного суспільства наголошував на тому, що "світ, який швидко утворюється в результаті зіткнення нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення вимагає якісно нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій" [21, с. 14].

Сучасні візії освіти. Освіта є особливим соціокультурним феноменом, що має достатньо широкий перелік взаємопов'язаних характеристик. Зокрема, український філософ та педагог Віктор Андрущенко трактує освіту як форму людської діяльності з передачі-освоєння наукових знань, культури, інформації, досвіду; як специфічну підсистему суспільного життя, в якій здійснюється означена функція; як множину відносин, що складаються між людьми у рамках особливого соціального інституту; як систему цінностей і норм, за якими формується особистість; як механізм виховання особистості; як мережу організацій, закладів та установ, через які передаються знання від одного покоління до іншого тощо [3, с. 6]. Освіта виконує відповідні соціокультурні та прогресотворчі функції [15, с. 548-549], серед яких варто виділити: 1) відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм життя; 2) формування суспільного і духовного життя людини; 3) прискорення культурних змін і перетворень у суспільному житті і в окремій людині.

Базове завдання для освітянської спільноти було сформульовано Жаком Делором, президентом Міжнародної комісії ЮНЕСКО з проблем освіти у XXI сторіччі, який про завдання сучасного педагогічного процесу сказав таке: сформувати вміння жити, вміння працювати, вміння жити разом, вміння вчитися [8]. Отже, сучасна освіта має бути орієнтована на особистість та вирішення її реальних життєвих проблем, а освітня практика не лише має озброювати різноманітними знаннями та долучати до культурної спадщини (вітчизняної або світової) – вона повинна чітко вказувати молодій людині на те, що здобуті знання та засвоєні ціннісні переконання можуть бути ефективно використані у повсякденному житті, забезпечити життєвий успіх, відчуття щастя. В душі Габермаса, маємо шукати зв'язки між символічно структурованим життєсвітом,



комунікативною дією та дискурсом. В означеному контексті зазнає змістовних перетворень і педагогічна теорія і практика. Формується те, що доречно назвати *постнекласичною педагогікою*, концептуалізації якої присвячено подальший виклад. Тут необхідно зауважити, що глибоке осмислення наукових перспектив постнекласичної педагогіки зумовлює необхідність її аналізу крізь призму сучасних постмодерністських філософських трендів та концепцій, що відкриває шлях до розуміння філософсько-методологічних передумов виникнення вказаного феномену та його змістовного наповнення. Звернення до постмодерну як відповідного нашим дослідницьким завданням методологічного засобу детерміноване тим історичним та культурним значенням, що надається нині більшістю мислителів означеному явищу: “Постмодерн – це модель, певна наукова проєкція стану світу у майбутньому, що прогнозується виходячи з поточних тенденцій розвитку” [17, с. 7].

Ключові тенденції постмодернізму. Для сучасного філософського дискурсу притаманне звернення до теми постмодерну, що зумовлено оригінальністю і специфічністю окремих постмодерністських підходів, в основі яких прагнення переглянути попередню традицію мислення та пізнання. Юрген Габермас не без іронії називає це “постізмом”, але наголошує на його баченні як “сейсмографа духу часу” [6, с. 7]. Він же визначив мотиви постметафізичного мислення, а саме: лінгвістичний поворот, конкретизацію розуму та відмову від переваги теорії над практикою й усвідомлення їхньої взаємозумовленості. Це дає методологічну підставу оперувати філософським концептом постмодернізму в якості, свого роду, мірила актуальності та філософсько-методологічної доречності постнекласичної педагогіки.

Отож в межах постмодернізму проблеми об’єктивної реальності підлягають вирішенню крізь суб’єктивності індивіда – характеру визначальності набувають морально-етичні принципи, цінності та ціннісні установки суб’єкта як такі, що зумовлюють напрям його пізнавальної та практичної дії. Це актуалізує різного роду психологічні та аксіологічні дослідження і, водночас, соціокультурні умови, в яких відбувається пізнавальна діяльність, а також її мотивацію та спрямованість, що стають предметом обов’язкового наукового дослідження [2; 5; 14].

Загалом у науці постмодернізм позначився формуванням постнекласичного наукового мислення, серед виявів якого – особлива увага до досліджень “людиномірних систем” [19] та визнання специфічного характеру таких досліджень. Для постмодернізму властиве поширення міждисциплінарних досліджень і комплексних дослідницьких програм; активний вихід за межі національних наукових традицій та парадигм і звернення та вивчення міжнародного наукового досліду (глобалізація науки); очевидна і зміна характеру наукової діяльності через залучення комп’ютерних технологій для опрацювання значних масивів інформації.

Характерні для постмодерну еkleктика та скептицизм набувають методологічного статусу. “Раціональність скорочується до формальної тією мірою, якою розумність змісту перетворюється на значущість результатів” [6, с. 33]. Одні постмодерністи (за Розенау – скептики) в принципі відкидають теорію, адже вона лише заплутує та віддаляє від істини; а інші (позитивісти) заперечують претензії теорії на істину, втім наполягають на її трансформації з огляду на важливість досвіду та відчуттів суб’єкта пізнання [28, с. 81-82].



Зрештою, зважаючи на те, що інформаційна (віртуальна) реальність дедалі більше входить у життєвий простір сучасної людини, справедливим постає висновок постмодерністів, що все, сприйняте за дійсність, насправді є нічим іншим, як уявленням про неї, що визначається точкою зору спостерігача (дослідника). Особистісне знання, досвід і цінності кардинально впливають на зміст уявлень людини про світ і події, що відбуваються довкола. Як наслідок, гуманітарні науки, що мають системоутворююче значення для світогляду, отримують характеристики технологічних дисциплін [22] – здатних змінювати і людину, і дійсність. Серед іншого, такого значення набуває сучасна педагогічна наука.

Описані філософські та інтелектуальні тенденції постмодернізму не могли не вплинути на наукове середовище, отож сьогодні прийнято говорити про час постнекласичної науки. Автор останнього поняття російський філософ В'ячеслав Стюпін довів, що з XVII сторіччя виникло три типи наукової раціональності й, відповідно, три великих етапи еволюції науки: 1) класична наука (у двох її станах: додисциплінарна та дисциплінарно організована наука); 2) некласична наука; 3) посткласична наука [19, с. 17]. Саме постнекласична раціональність враховує співвіднесеність знань про об'єкт не тільки з засобами, але й з ціннісно-цільовими структурами діяльності. До того, ж за Стюпіним, наукове пізнання сьогодні розглядається в контексті його соціального буття, як особлива частина життя суспільства, яка детермінується на кожному етапі свого розвитку загальним станом культури даної історичної доби, її ціннісними орієнтаціями та світоглядними настановами [19, с. 17-18].

У науковій практиці утвердження постнекласичної раціональності підтверджено низкою принципів і методологічних підходів, що нині набули особливого значення: 1) мережевий принцип організації знання – наука як відкрита мережа, що утворюється знанням організованим як певна система, так і позасистемним; 2) міждисциплінарний дискурс – визнання необхідності організації широких міждисциплінарних досліджень як передумови досягнення наукової істини; 3) “відкрита раціональність” та парадигмальна толерантність – сприйняття будь-якого знання здобутого обґрунтованими методами з подальшим залученням його до відкритої мережі наукового знання; 4) критичне самоосмислення дисципліни – проголошення наукової саморефлексії як обов'язкової передумови розвитку науки (певної галузі) [17, с. 14-15].

Сукупно означені принципи і методологічні підходи постнекласичної науки, що розгортаються під впливом філософських та інтелектуальних тенденцій постмодернізму визначають зміст постнекласичної педагогіки та її наукові і практичні перспективи. При цьому розуміння теоретичного та методичного потенціалу постнекласичної педагогіки потребує чітких уявлень про її мету, завдання, предметний зміст та структурну організацію, а також функціональне навантаження. Означена теза походить з аксіоми структурно-функціонального аналізу про взаємозв'язок структури і функції. Тобто, про зрілість та методологічний потенціал певної наукової галузі можна судити, з того, по-перше, наскільки обґрунтованими є поняття і категорії, що використовуються для позначення змістовних характеристик постнекласичної педагогіки, як-от: “актуальність”, “наукова проблема”, “мета та завдання”, “принципи та парадигми”, “методологічні



основи” “теоретична та практична значущість”; по-друге, наскільки різноманітним та ефективним є методологічний арсенал постнекласичної педагогіки.

Зasadничі положення постнекласичної педагогіки. Розмірковуючи на тему актуальності постнекласичної педагогіки, наукових проблем, що стоять перед нею та визначають її мету і завдання передусім сформулюємо загальні характеристики вказаного науково-теоретичного концепту.

1. Постнекласична педагогіка є людиноцентричною, що передбачає реальний перехід від розгляду окремих суб’єкт-об’єктних відносин вчителя та учня до суб’єкт-суб’єктного підходу. В межах означеного підходу учень має сприймати вчителя як носія глибоких, цікавих та корисних (у наш прагматичний час це надзвичайно важливо) знань. Натомість вчитель учня має розглядати як особистість, яка має (можливо не до кінця усвідомлену) потребу знань, що зроблять її життєві позиції максимально міцними та потужними. Навіть у тих випадках, коли йдеться про певні види обмежень чи покарань учня вчитель мусить це робити доброзичливо, чітко і доступно роз’яснюючи зміст своїх дій. У такому разі сам вчитель підтверджуватиме свій авторитет педагога та посилюватиме позитивне емоційне сприйняття з боку учня. Таким чином, вже на рівні оціночного сприйняття і у вчителя, і в учня будуть усі передумови для взаємного сприйняття (як особливих) цінних феноменів власного життя.

2. Для постнекласичної педагогіки принциповим є подолання розриву між змістом навчання і повсякденним життям, що визначає потребу для педагогічної практики забезпечувати не лише здобуття різноманітних знань та залучення до культурної спадщини, але й формувати в особистості переконання, що здобуті знання та засвоєні ціннісні переконання можуть бути ефективно використані у повсякденному житті, забезпечити життєвий успіх, відчуття щастя. Відтак для постнекласичної педагогіки принципового значення набуває філософська методологія пізнання, оскільки вона вирішує завдання вдосконалення, оптимізації наукової діяльності відповідно до нових філософських стратигем, що корелюються з актуальними завданнями сьогодення.

3. Постнекласичній педагогіці притаманне спрямування на системну роботу у напрямку створення такого освітнього процесу, який би був зорієнтований на соціальні зміни. Це можливо, якщо педагог у своїй діяльності буде орієнтований на виховання особистості з конструктивно-критичними установками щодо навколишньої дійсності та формування розвиненого почуття соціальної і політичної відповідальності. Такий підхід відповідає характерній для сучасної філософії плюральності: плюральність світів і плюральність картин світу, плюральність раціональності, а звідси й плюральність ідеологій, а отже й світоглядів. Водночас, це працюватиме на формування почуття толерантності як засадничого у процесі взаємодії з іншими суб’єктами соціальної реальності.

4. Постнекласична педагогіка може бути потрактована як форма культурної політики, що спрямована на формування почуття ідентичності, системи гуманістичних та демократичних цінностей у поєднанні з підготовкою професіонала високого рівня для реальних потреб суспільства. З цього випливає, що сучасна освіта як ніколи має стати сферою особливої зацікавленості суспільства та держави. На практиці це передбачає побудову більш ефективної (в плані реагування на суспільні запити) системи комунікації



освітянської громади та інших суспільних груп (наприклад, шляхом проведення відкритих дискусій, обговорень, профільних соціологічних досліджень).

З вищесказаного випливає, що постнекласична педагогіка як нова освітня концепція передусім має на меті створення максимально сприятливих умов для розкриття внутрішнього потенціалу усіх учасників освітнього процесу (вчителя та учня, викладача та студента) в їх всебічному самовизначенні і саморозвитку. При цьому вчитель набуває статусу своєрідного “модератора” процесу творчого осягнення учнями навчального матеріалу і, водночас, на вчителя покладається завдання поширення суспільно-значущих, морально обґрунтованих принципів, що є запорукою суспільного здоров’я. Реалізація такого завдання можлива за умови глибоких, докорінних змін в особі самого педагога, його особистісно-психологічних характеристик, і, зокрема, його ціннісних установок. Йдеться про створення певних передумов для наповнення індивідуальними сенсами отриманої на когнітивному рівні інформації про гуманістичні професійно значущі цінності. Останнє завдання очевидно входить до переліку принципових для постнекласичної педагогіки.

Принципи та парадигми постнекласичної педагогіки виконують функцію орієнтирів наукової та практичної діяльності. У такому контексті пригадуємо думку канадського соціального психолога Поля Вайнцвайга, що ідеї – це основне джерело людської енергії [4, с. 212]. Обґрунтоване, логічне та змістовне визначення вихідних ідей та положень є обов’язковою передумовою розвитку будь-якої теорії. Водночас, зміст принципів теорії (і діяльності) визначають ті завдання, які ми ставимо, у даному випадку, перед постнекласичною педагогікою. У цьому контексті доречно згадати, що сьогодні в освіті утвердилися та застосовуються різні освітні парадигми: 1) освіта як формування наукової картини світу – базується на переконанні, що наука пояснює нам устрій світу і вчить, як зробити свою практику успішною, а наявність наукових знань (про природу, про суспільство, людину, культуру, методи тощо) є синонімом культури взагалі; 2) освіта як професіоналізація – парадигма, що є наслідком індустріалізації та передбачає зміщення центру ваги в освіті убік вивчення прикладних наук, лише доповнюючи їх фундаментальними знаннями рівно настільки, наскільки це потрібно для загального розвитку; 3) освіта як формування культури розумової діяльності – на думку авторів і прихильників даної парадигми, знання не змішуються з інформацією, а починають розглядатися як результати попередніх процесів розуміння і мислення інших людей, а засвоєння їх у спеціальних навчальних курсах виявляється засобом розвитку універсальних здібностей людини – фактично людину вчать працювати з власним мисленням; 4) освіта як підготовка до життя – в рамках цієї парадигми в центрі уваги опиняється екзистенціальна проблематика, що зумовлює в освітньому процесі особливу увагу до сфери історії та культури, адже там вирішується доля людського буття, а долучення до них сприяє формуванню ціннісного ставлення людини до світу, його фрагментів, діяльності, спілкування тощо; 5) концепція безперервної освіти – передбачає, що освіта повинна бути структурою (комплексом заходів), що дає людині можливість навчатися протягом усього життя, здобуваючи не лише ґрунтовні знання щодо своєї професії, але й перетворюючись на справді освічену людину [13].



На наше переконання, постнекласична педагогіка передусім інтегрує в собі такі сучасні освітні парадигми як-от: освіта як формування культури розумової діяльності; освіта як підготовка до життя. З одного боку постнекласична педагогіка орієнтована на вдосконалення способу мислення особистості та його гуманістичну трансформацію, адже однією з проблем та рисою постмодерністського суспільства є тенденція до дегуманізації у сфері міжособистісних та суспільних відносин [17, с. 18]. З іншого боку – в рамках парадигми “освіта як підготовка до життя” в центрі уваги опиняється екзистенціальна проблематика та пов’язаний з нею пошук інструментів актуалізації цінностей толерантності, вічливості та взаємної поваги у свідомості людей, без яких неможливий розвиток особистості кожного окремого суб’єкта та суспільства загалом. Як зауважував італійський філософ Евандро Агацці, “суспільство, у якому спостерігаємо поєднання індивідуальних і колективних цінностей, здатних надати життю сенс, життєздатне” [1, с. 18].

Методологічний потенціал постнекласичної педагогіки. Поняття “методологія” багатозначне та багатоаспектне, а тому наукову методологію потрібно потрактовувати як метод пошуку найбільш загальних підходів до вивчення предмета та ширше – навколишнього світу. Водночас, методологія, як відзначав англійський науковець Ентоні Гіденс, визначає логіку інтерпретації результатів та аналізу отриманих даних, адже ґрунтується на певних філософських та світоглядних принципах [7, с. 612]. Метод – це спосіб отримання певних результатів у пізнанні та на практиці, започаткований пізнавальною діяльністю, зміст якої зумовлений взаємодією з об’єктивною реальністю. Остання, фактично, стимулює суб’єкт пізнання до напрацювання ефективних методів подальшого опанування та перетворення дійсності. При цьому методу притаманний значний евристичний зміст, “бо він відображає закономірність об’єктивного світу під кутом зору того, як людина повинна чинити, щоб одержати нові результати у пізнанні та на практиці” [12, с. 80].

Методологічний апарат постнекласичної педагогіки, має особливий характер, що зумовлено специфічністю її об’єкта, предметного поля та очікуваного результату – йдеться про здобуття знання та засвоєння ціннісних переконань. Для формування адекватного уявлення про методологію постнекласичної педагогіки необхідно також урахувати спроектованість спектра методів пізнавальної діяльності на певні рівні методологічного знання – філософський, загальнонауковий і конкретно-науковий. Філософський рівень – як змістовний базис будь-якого методологічного знання – визначає світоглядний підхід до процесів пізнання та перетворення дійсності, а відтак охоплює загальні принципи пізнання і категоріальну структуру науки. Загальнонауковий рівень методологічного знання утворюють теоретичні концепції, застосування яких можливе до всіх або до більшості наукових дисциплін. Конкретно-науковий рівень – це сукупність методів, принципів і процедур, що складають дослідницький арсенал спеціальних наукових дисциплін. Зазначеним поділом рівнів методологічного знання скористаємося для аналізу методичного інструментарію постнекласичної педагогіки.

Звернення до філософського підходу у межах постнекласичної педагогіки уможливує створення передумов для цілісного сприйняття системи освіти та її місця у



соціокультурному просторі. У руслі філософського підходу постає можливим критичний погляд на здобутки сучасної педагогічної теорії і практики. У такому контексті доречними видаються висловлювання російського фахівця з теорії пізнання Іллі Касавіна про те, що щойно ми виходимо за межі науки у сферу філософії, ми отримуємо можливість ставити, формулювати та переформулювати проблеми, зокрема й такі, для яких поки що немає рішення, або такі, вирішення яких (у конкретно-науковому чи практичному сенсі) взагалі неможливе [10, с. 14].

Наприклад, однією з вагомих ознак постмодерну вже є усвідомлення в межах сучасного суспільствознавства кризи ідеї індивідуалізму. Прагнення особистої реалізації призвело сучасну людину до самотності, а з нею – до втрати тих можливостей, якими забезпечує соціалізація. Більше того, нині йдеться про брак навичок взаємодії із суспільством і позитивної міжособистісної комунікації [23]. Так, польсько-англійський соціолог і філософ Зигмунт Бауман вказує, що концепція індивідуалізму детермінувала нівелювання природних стосунків між людьми та формування “технології буття разом”, яка призводить до обмеження горизонту бачення себе в перспективі, спричиняє руйнування підвалин почуття відповідальності, оскільки зосередженість на особистому сьогодні не мотивує і не дозволяє замислитися про майбутнє – і своє, й інших [29, с. 345]. Відповідні міркування зумовили активне звернення в сучасній філософії до ідеї утвердження моральних цінностей спільноти, що відзначаються потенціалом щодо забезпечення балансу прав та обов’язків особистості для суспільства, яке прагне сталого (успішного) розвитку. Останнє зумовлює зацікавлення проблемою формування спільного уявлення про благо та цінності, способи їхнього вироблення та трансляції, що, очевидно, є теж пріоритетним для постнекласичної педагогіки.

Загальнонауковій методології притаманний більш прагматичний характер і зорієнтованість на розроблення принципів і методів пізнавальної діяльності – йдеться значною мірою про технологічний аспект. Методологія загальнонаукового рівня передбачає можливість і доцільність використання певних законів і принципів дослідження, ефективність яких доведено в конкретних наукових напрямках, а на їхній основі відповідних пізнавальних методів, які відзначаються спрямованістю на встановлення й інтерпретацію явищ, належних до складу предмета, зокрема постнекласичної педагогіки. Тобто такий методологічний рівень забезпечує конкретизацію системи принципів, ціннісних установок і методів дослідження, а також увиразнює вплив специфічних за змістом об’єкта, предметного поля й очікуваного результату постнекласичної педагогіки на її методологічний апарат.

У контексті виконання завдання здобуття знання та засвоєння ціннісних переконань, що можуть бути ефективно використані у повсякденному житті, забезпечити життєвий успіх, відчуття щастя, для постнекласичної педагогіки є доречним звернення до інформаційного підходу. Так принциповим для нас моментом є той факт, що будь-яке знання має практичну генезу. Проте, на наш погляд, в сучасному інформатизованому світі практику вже можна розглядати не лише як чуттєво-предметну цілепокладаючу діяльність людини. Нині практика це розумова діяльність індивіда щодо споживання та засвоєння певного інформаційного продукту. Тобто практику можна трактувати як інтелектуально-предметну цілепокладаючу діяльність. Таким чином, в сучасному світі



неодмінним елементом буття людини стає інформаційна практика. З іншого боку, будь-яке знання є інтеріоризацією практичних дій, адже передумову пізнавального, мислительного процесу, який розвивається з практики, становить трансляція у внутрішній план операцій з дійсним предметом, його, так би мовити, розпредмечування. З цього випливає, що залежно від того, який інформаційний продукт споживає людина (тобто, якою є її інформаційна практика), такими будуть її життєві знання, система настанов та принципів і, насамкінець, спосіб поведінки в суспільстві. Отож, якщо інформаційний продукт матиме потужне гуманістичне навантаження, то зрештою він, як передумова пізнавального та мислительного процесу, буде здатен породжувати стійкі гуманістичні переконання. Використовуючи потужний потенціал сучасних мас-медіа (передусім, електронних) можна досягнути реальної реорганізації дієвого та ментального ставлення людини до світу, позиції людини в структурі соціального і природного буття. Зовні цей процес буде подібний до того, що його український дослідник Володимир Звіглянич окреслив як процес перетворення певних знань на світоглядні установки людських вчинків, з одного боку, та як виявлення соціально-інституціоналізованих форм людської діяльності, що відкривають максимальний простір для всебічної активізації творчих потенцій особистості й визначають гуманістичні орієнтири процесу раціоналізації людської життєдіяльності, з іншого [9, с. 47].

Близьким за змістом і бажаним результатом – вироблення певного типу поведінки або способу вирішення актуальних проблем – є конструкціоністський підхід до соціальних проблем (Дж. Бест [24], М. Спектор, Дж. Кітсус [18]), який прикметний трактуванням соціальних проблем як процесу реагування на соціальні умови. На ґрунті означеного підходу відбулося оформлення методу соціального конструювання, який також зараховуємо до методів постнекласичної педагогіки, що репрезентують загальнонауковий рівень методології. Українська дослідниця Лариса Климанська вказує на те, що конструкціоністський підхід, в основному, концентрується на механізмах позначення складних соціальних обставин як проблемних [11, с. 322]. Відтак, сформовані соціальні конструкти постають як уявлення людей, які матеріалізуються у стійких формах соціальної практики, це слова, що перетворюються на дію [11, с. 323]. Останнє дає підстави стверджувати, що реалізація в межах постнекласичної педагогіки освітніх парадигм “освіта як формування культури розумової діяльності” та “освіта як підготовка до життя” можлива за допомогою соціального конструювання. Так, процес соціальної проблематизації (конструювання соціальної проблеми) передбачає обговорення складних соціальних обставин у розрізі декількох конструктів із інтерпретацією таких відповідно до притаманних кожному конструкту інтересів. У площині завдань постнекласичної педагогіки (здобуття знання та засвоєння ціннісних переконань, що можуть бути ефективно використані у повсякденному житті) заявленою вимогою загального характеру є ідея гармонії відношення “Людина – Суспільство”, яка спочатку шляхом проблематизації на різних етапах освітнього процесу усвідомлюватиметься особистістю, а згодом зазнаватиме трансформування в дискурсивний конструкт гуманістичного плану як основи конкретних моделей поведінки у певних життєвих ситуаціях.

Зауважимо, що у педагогічній практиці американським філософом Джоном Дьюї та його учнем Вільямом Кілпатріком був запропонований і розроблений суголосний



конструкціоністському підходу метод проектів. Науковці сформулювали ідею побудови навчального процесу на активній основі, на цілеспрямованій діяльності учнів з урахуванням їх особистої зацікавленості в знаннях. Важливим моментом методу проектів є зорієнтованість на поєднання теоретичного знання та володіння навичками його практичного застосування. Зрештою метод проектів актуалізував ідеї про зв'язок школи з реальним життям; використання індивідуальних і групових методів навчання; диверсифікацію методів навчання та відмову від класно-урочної системи підготовки; використання позакласних і позашкільних форм навчально-виховної роботи тощо. Упродовж кількох десятиліть, ідеї проектної технології організації навчального процесу знайшли своє втілення не лише у закладах освіти США, але й у Великій Британії, Бельгії, Нідерландах та Німеччині. Показово, що метод проектів і сьогодні є елементом західного педагогічного дискурсу [26].

Узгоджується з принципами та методологічними підходами постнекласичної науки і звернення до діалогічного підходу як зразка загальнонаукової методології постнекласичної педагогіки. Упродовж останніх десятиліть поняття “діалог” не лише набуло статусу ключового в осмисленні процесів у різних сферах соціального життя, але й слугувало стрижнем розгорнутого в науці своєрідного “діалогічного повороту”, про який заговорили не тільки філософи і культурологи, але й соціологи та політологи. Феномен діалогічності ґрунтовно проаналізовано у монографії української дослідниці Людмили Озадовської “Парадигма діалогічності в сучасному мисленні” в якій, серед іншого відзначено, що діалогізм постає як зіткнення радикально різних логік мислення, обмін інформацією не тільки між реальними учасниками діалогу, але й внутрішній діалог у формі взаємодії різних поглядів, що розвиваються одним і тим самим суб'єктом [16, с. 27]. Своєю чергою американський науковець Роберт Нозік розглядав діалог як дієвий засіб нівелювання суперечностей між індивідами, адже діалог покликаний з'ясувати позиції сторін та відкрити шлях до компромісу [27, с. 166-168]. Міркування Нозіка співзвучні, до певної міри, із ідеєю публічного діалогу Амітаї Етціоні, який розглядав останній як засіб легітимації суспільних зобов'язань. Розвиваючи свою ідею про “добре суспільство”, він стверджував про необхідність розроблення нормативної канви поведінки членів суспільства, але винятково на підставі публічного діалогу за участі моральних авторитетів із середовища діячів культури та релігійних громад [25, с. 27]. Іншими словами діалог потрактовувався Етціоні як необхідний засіб гармонізації міжособистісних та суспільних відносин. Отож, звернення до діалогічного підходу в межах постнекласичної педагогіки є надзвичайно обґрунтованим, оскільки постнекласична парадигма передбачає досягнення якісно нової мети освіти: підготувати особистість, зацікавлену у самозміні, яка володіє потребою у саморозвитку та здатна створювати суспільно значущі продукти професійної діяльності. Це власне і визначає доречність діалогу – комунікація з іншим, ознайомлення з ним, орієнтування в оточенні є необхідною передумовою існування людини.

На рівні конкретно-наукової методології постнекласичної педагогіки передусім звертаємося до таких методів як накопичення інформації про досліджувані об'єкти, явища суспільного життя шляхом проведення спостережень, здійснення ретельних описів, постановки експериментів. У такий спосіб, на рівні конкретно-наукової



методології окреслені вище філософські та загальнонаукові принципи і методи дослідження набувають конкретизації стосовно цілей та завдань постнекласичної педагогіки. Для соціального спостереження видається вагомою можливістю його здійснення не лише шляхом власне спостереження, але й на основі методів соціологічного дослідження (метод опитування та метод аналізу документів). Емпіричний характер пізнання, властивий вказаним методам, – це присуття передумова достовірності виявлених фактів *функціонування освітньої* системи та її зв'язків із суспільним життям. Наявність відповідного наукового фактажу розглядаємо як обов'язкову передумову для обґрунтованої педагогічної практики, спрямованої на реалізацію принципів та педагогічних технологій, що мають в основі гуманістичне світобачення, нові парадигми майбутнього суспільства.

Висновки. Комплексний характер проблем, що постали перед сучасним суспільством (у термінах постмодернізму – від розмитості ціннісно-нормативної системи на індивідуальному і суспільному рівнях до “пандемії” споживання) актуалізують питання перспективи розвитку цивілізації, її майбутніх змістовних характеристик виходячи з наявних тенденцій. У дослідженнях українських та зарубіжних авторів, що присвячені означеній проблематиці, містяться невтішні прогнози, зміст яких можна звести до констатацій про посилення деструктивних процесів у суспільстві (зокрема дегуманізація міжособистісних зв'язків) та морально-етичну деградацію особистості (духовна та екзистенціальна криза через втрату гуманістичних цінностей та ціннісних орієнтирів).

Реальність вказаних загроз змушує вже сьогодні активно шукати нові стратегії, які уможливають трансформацію деструктивних суспільних та індивідуальних тенденцій, перегляд наявної системи цінностей та світоглядних установок. Зокрема йдеться про усвідомлення необхідності реалізовувати в освітянській діяльності певні принципи та педагогічні технології, що мають в основі гуманістичне світобачення, нові парадигми майбутнього суспільства. При цьому істотна інтерференція змісту сучасної педагогічної науки та реально-практичних компонентів життєдіяльності актуалізують пошук нових та дієвих засобів та способів організації освітнього процесу. У зв'язку з цим значний теоретичний та практичний потенціал має постнекласична педагогіка, поява якої зумовлена об'єктивними процесами в інтелектуальній та науковій сферах доби постмодерну: формування постнекласичного наукового мислення з особливою увагою до людини та людського; актуалізація психологічних та аксіологічних досліджень; надання гуманітарним наукам статусу системоутворюючих щодо світогляду; акцентування уваги на обов'язковій практичності нових знань.

Постнекласична педагогіка як нова освітня концепція передусім має на меті створення максимально сприятливих умов для розкриття внутрішнього потенціалу усіх учасників освітнього процесу (вчителя та учня, викладача та студента) в їх всебічному самовизначенні і саморозвитку. При цьому постнекласична педагогіка інтегрує в собі такі сучасні освітні парадигми як-от: освіта як формування культури розумової діяльності; освіта як підготовка до життя. З іншого боку постнекласичній педагогіці притаманне спрямування на системну роботу у напрямку створення такого освітнього процесу, який би був зорієнтований на соціальні зміни. В контексті визначення місця постнекласичної



педагогіки у сучасному соціокультурному просторі її можливо потрактувати як форму культурної політики, що спрямована на формування почуття ідентичності, системи гуманістичних та демократичних цінностей у поєднанні з підготовкою професіонала високого рівня для реальних потреб суспільства. Необхідно наголосити, що специфічність об'єкта, предметного поля та очікуваного результату постнекласичної педагогіки мають своє відображення на характер її методологічного апарату, що містить спектр методів пізнавальної діяльності філософського, загальнонаукового та конкретно-наукового рівня методології.

Усвідомлюємо, що вище викладений матеріал не розкриває усього змісту категоріально-понятійного та методологічного апарату постнекласичної педагогіки. Зрештою, даний науковий концепт знаходиться у стадії осмислення та теоретизування, тому автори будуть вдячні всім за цікаві міркування та зауваження з цього приводу.

Література:

1. Агацци Э. Идея общества, основанного на знаниях [Электронный ресурс] / Э. Агацци // *Вопр. философии*. – Режим доступа : http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=613&Itemid=52
2. Адорно Т. В. Проблемы философии морали [текст] / Т. В. Адорно. – М. : Республика, 2000. – 239 с.
3. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті / В. П. Андрущенко // *Вища освіта України*. – 2008. – № 1. – С. 5–18.
4. Вайнцвайг Поль. Десять заповедей творческой личности [Текст] / Поль Вайнцвайг ; пер. с англ. : С. Л. Лойко, Ф. Б. Сарнова. – М. : Прогресс, 1990. – 192 с.
5. Вегас Хосе Мария. Ценности и воспитание. Критика нравственного релятивизма / Вайнцвайг Поль. – СПб. : Издательство С.-Петербур. ун-та; Издательство Рус. христ. гуманит. Акад., 2007. – 225 с.
6. Габермас Ю. Постметафізичне мислення / Юрген Габермас ; [пер. з нім., В. М. Купліна]. – К. : Дух і літера, 2011. – 280 с.
7. Гидденс Энтони. Социология / Энтони Гидденс. – М. : Эдиториал УРСС, 1999 – 704 с.
8. Делор Ж. Образование: необходимая утопия [Текст] / Ж. Делор // *Педагогика*. – 1998. – № 5. – С. 3–24.
9. Звіглянич В. О. Знання та особистість / В. О. Звіглянич // *Філософська та соціологічна думка*. – 1990. – № 1. – С. 47.
10. Касавин И. Т. О природе философской рефлексии / И. Т. Касавин // *Философский журнал*. – 2009. – № 2 (3). – С. 12–21.
11. Климанська Л. Д. Політичний дискурс соціальної проблеми як комунікативна технологія / Л. Д. Климанська // *Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць* – 2013. – Випуск 68. – С. 322–327.
12. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания: опыт логико-гносеологического исследования [Текст] : [Монографія] / П. В. Копнин. – М. : Наука, 1973. – 324 с.
13. Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования [Электронный ресурс] / А. Ж. Кусжанова // *Credo* – 1998. – № 6. – Режим доступа : <http://credonew.ru/content/view/107/50/> ; Кусжанова А. Ж.



- Исторические типы образования [Электронный ресурс] / А. Ж. Кусжанова // Credo – 1999. – № 6. – Режим доступа : <http://credonew.ru/content/view/155/51/>
14. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности / А. Лэнгле // Вопросы психологии – 2004. – № 4. – С. 3-21.
 15. Михайлишин Г. Й. Аналіз методологічних принципів освітньої парадигми / Г. Й. Михайлишин // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць – 2012. – Випуск 66. – С. 547–552.
 16. Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні [Текст] / Л. В. Озадовська – К. : ПАРАПАН, 2007. – 164 с.
 17. Педагогическая психология : учебник / под ред. Н. Б. Евтуха, Ю. В. Пелеха, М. С. Яницкого. – Ровно : Фирма “Ассоль”, 2014. – 287 с.
 18. Спектор М. Конструирование социальных проблем / М. Спектор, Дж. Китсьюз // Контексты современности – II: Хрестоматия. 2–е изд., перераб. и доп. / сост. и ред. С. А. Ерофеев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та. – 2001. – 188 с.
 19. Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В. С. Степин // Вопр. философии. – 1989. – № 10. – С. 3-18.
 20. Ткаченко Лідія. Синергетичний підхід до розвитку особистості: *modus vivendi* / Лідія Ткаченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – 2013. – Випуск 73. – С. 194–196.
 21. Тоффлер Е. Третья Хвиля [Текст] / Е. Тоффлер ; пер. з англ. А. Євса ; ред. пер. Ш. В. Шовкун. – К. : Видавничий дім “Всесвіт”, 2000. – 475 с.
 22. Юдин Б. Г. О человеке, его природе и его будущем / Б. Г. Юдин // Вопросы философии. – 2004. – № 2. – С. 16–28.
 23. Bauman Zygmunt : Razem, osobno. – Kraków : WL, 2003. – 309 s.
 24. Best J. Social problems / J. Best. – W. W. Norton & Company, Inc. – 2008. – 369 p.
 25. Etzioni A. Communitarianism, Encyclopedia of Community: from the Village to the Virtual World. – Vol. 1: A-D. – Sage Publications, 2003. – P. 224–228.
 26. Knoll Michael The Project Method – Its Origin and International Influence. In: Progressive Education Across the Continents. A Handbook, ed. Hermann Röhrs and Volker Lenhart. – New York : Lang 1995. – P. 307–318.
 27. Nozick R. Anarchy, State and Utopia / R. Nozick. – New York : Basic Books, Inc., Publishers, 1974. – 367 p.
 28. Rosenau Pauline Marie. Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions. – Princeton : Princeton University Press, 1992, pp. xiv, 229.
 29. Szmyd K. Niektóre problemy rozwoju pedagogiki humanistycznej i aksjologicznej / Kazimierz Szmyd, Zofia Frączek // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива. Збірник наукових праць. Випуск VIII. – Рівне, 2008. – С. 342–365.

**POSTNIEKLASYCZNA PEDAGOGIKA: FILOZOFICZNE I METODOLOGICZNE
UŚWIADOMIENIE KONCEPTU NAUKOWEGO**

Ustalono, że treść pedagogiki postnieklasycznej i jej perspektywy naukowe i praktyczne determinowane są przez zasady i podejścia metodologiczne nauki postnieklasycznej, które rozwijają się pod wpływem filozoficznych i intelektualnych tendencji postmodernizmu. Ponadto ustalono, że pedagogika postnieklasyczna ma na celu stworzenie korzystnych warunków dla ujawniania wewnętrznego potencjału wszystkich uczestników procesu edukacyjnego w trakcie ich samostanowienia i samorozwoju. Wymienione tendencje mają wpływ na charakter aparatu metodologicznego pedagogiki postnieklasycznej.



Słowa kluczowe: pedagogika, pedagogika postnieklasyczna, edukacja, metodologia edukacji, wartości edukacji, postmodernizm.

POSTNONCLASSICAL PEDAGOGY: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL CONCEPTS ABOUT SCIENTIFIC UNDERSTANDING

It is shown that the context of postnonclassical pedagogics and its scientific and practical prospects are determined by principles and methodological approaches of postnonclassical science, which are opened out under the influence of philosophical and intellectual tendencies of postmodernism. It is defined, that postnonclassical pedagogics for an object has the creation of maximally favourable terms for internal potential opening of all participants of educational process in their all-round self-determination and self-development. The researched subject has the reflection on the character of postnonclassical pedagogics methodology.

Key words: pedagogics, postnonclassical pedagogics, education, methodology of education, value of education, post-modernism.

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЯ НАУЧНОГО КОНЦЕПТА

Показано, что содержание постнеклассической педагогики, а также ее научные и практические перспективы детерминированы принципами и методологическими подходами постнеклассической науки, что разворачиваются под воздействием философских и интеллектуальных тенденций постмодернизма. Отмечено, что постнеклассическая педагогика должна создать максимально способствующие условия для раскрытия внутреннего потенциала всех участников образовательного процесса в их всестороннем самоопределении и саморазвитии. Изложенное имеет свое отражение на характере методологического аппарата постнеклассической педагогики.

Ключевые слова: педагогика, постнеклассическая педагогика, образование, методология образования, ценности образования, постмодернизм.

Василь ОНИЩЕНКО

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ

З'ясовуються філософські засади сучасної педагогіки як науки і мистецтва в контексті фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ). Значені ФПТ тематизуються і концептуалізуються в єдиному семантичному полі ціннісно-сислового універсалу педагогіки як науки і мистецтва. З іншого боку, в контексті ФПТ стверджується персоналістичний аспект дидактики. Усі згадані вище аспекти дидактики взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюють один одного.

Ключові слова: педагогіка, філософія освіти, виховання, освіта, навчання, дидактика, фундаментальна педагогічна теорія.

*З'ясування філософських засад будь-якого наукового пізнання передбачає наявність уже розвинених його форм, концепцій, теорій тощо. Педагогіка як наука і мистецтво є неосязною системою розгалуженого знання (і відповідно пізнання) про **виховання—освіту—навчання** людей, отже, є системою одного із різновидів гуманітарного знання. Розвиток людської особистості є найістотнішим завданням*



виховання-освіти-навчання, а тому особистісний (персоналістичний) аспект педагогіки є найголовнішим у контексті виховання-освіти-навчання. Умови і цілі цього розвитку можна адекватно з'ясувати (на тих чи інших *філософських засадах*) в системі *ціннісно-смиислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва*.

Сучасна педагогіка має відповідати на питання: чому і для чого людина виховується і навчається, та яке значення має для неї її природно-космічні, біологічні, психологічні і ноологічні виміри. Сфера осягнення і з'ясування педагогічної проблематики виходить за межі інших форм людського пізнання і мислення, охоплюючи ціннісно-смисловий універсум (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва.

Оскільки педагогіка тісно пов'язана з філософією, то в певному розумінні її (педагогіку) називали, навіть, *прикладною філософією*. Такої думки дотримувався, наприклад, С. Й. Гессен (1887–1950) – відомий російський філософ і педагог. Розбудова педагогічної науки на основі філософії мислилася ним досить таки *прямолінійно*: “кожній філософській дисципліні відповідає особливий розділ педагогіки у вигляді ніби прикладної її частини: логіці – теорія наукової освіти – те, що багатьма не дуже вдало називається дидактикою; етиці – теорія моральної освіти (морального виховання); естетиці – теорія мистецької освіти і т. ін.” [4, с. 37].

Органічний розвиток як філософії, так і педагогіки у ХХ ст. спростував *лінійний* закон виведення педагогіки із філософії, залишаючи, однак, непорушною фундаментальність взаємозв'язку філософії і педагогіки. Дійсно, і філософія, і педагогіка як теорія і практика *виховання-освіти-навчання* збагачували культурно-освітню думку в ХХ ст. До цих здобутків відноситься, зокрема, *ноологічний* підхід у розбудові християнсько-філософського світогляду Р. Ейкеном, М. Шелером, М. Бердяєвим, В. Зеньковським та іншими філософами і педагогами. З іншого боку, у ХХ ст. створювалися могутні (у морально-духовному відношенні) навчально-виховні системи, наприклад, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Адекватно описати на принципово теоретичному рівні ЦСУ педагогіки – завдання надзвичайно складне і багатоаспектне. Бо ж відомо, що педагогічна навчально-виховна, культурно-освітня і професійно-навчальна діяльність соціумів є поліфункціональною, полівалентною з одного боку, а з другого – істотно монадною, персоналістичною, особистісно-орієнтованою і спрямованою на здійснення тілесно-душевно-духовного розвитку окремо взятої людини від дитячого віку до зрілого професіонала – активного учасника духовно-практичного освоєння світу людьми. Це означає, що педагогіка є насамперед *антропоцентричною* наукою і практикою, наукою і мистецтвом самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення людини як богоподібної істоти. Ця ситуація адекватно тематизується і концептуалізується у контексті *педагогічної антропології як фундаментальної педагогічної теорії*.

Кожна фундаментальна педагогічна теорія (ФПТ) є фундаментальною науковою теорією (ФНТ). ФНТ є найбільш зрілою, досконалою і розвинутою формою наукового знання і пізнання. ФНТ володіє основоположними ідеями, поняттями, категоріями, категоріальними структурами і принципами. Вона є формою достовірного знання. ФНТ відрізняється від будь-яких інших форм представлення наукового знання багатьма ознаками і, насамперед, будовою і своїми функціями. Характерними для структури ФНТ



є те, що всі її твердження і поняття поділяються на дві групи. Перша, невелика за об'ємом, охоплює сукупність вихідних ідей, понять і тверджень, що лежать в основі ФНТ і формують фундаментальні властивості об'єктів теорії та закономірності динаміки їх функціонування або розвитку (розгортання). До вихідних тверджень відносяться основоположні ідеї, категорії, постулати (аксіоми) і принципи. Друга група складається із сукупності понять і тверджень, що з тією чи іншою логічною необхідністю випливають із основоположних ідей та її вихідних понять (категорій), постулатів і принципів.

Кожна ФНТ і, зокрема, ФПТ виконує такі основні логіко-гносеологічні функції: пізнавально-пояснювальну, герменевтичну та евристично-прогностичну. Справжня ФНТ виступає як засіб і метод організації та інтеграції всього того емпіричного та теоретичного знання, що відноситься до її предметної галузі (до певного кола явищ, що попадають у сферу компетентності цієї теорії). Так, наприклад, *педагогічна етика* як ФПТ має органічно систематизувати все те, що відноситься до сфери морального і, зокрема, морально-духовного виховання особистості, тобто до її розвитку і становлення як людини моральної.

Синтезовані нами фундаментальні педагогічні теорії конституують теоретичну педагогіку, яка останнім часом інтенсивно розвивається у нашій країні, зокрема в системі Національної АПН України [13].

Останнім часом в Україні набула самостійного статусу нова наукова галузь – “Філософія освіти”, де з'ясовуються найзагальніші підходи до освіти і педагогіки, зокрема місце і завдання освіти в духовно-культурному універсумі життя суспільства і окремої людини, розуміння ідеалу освіченості людини, виховного ідеалу, особливості педагогічної діяльності, творчості та ін.

У широкому теоретико-методологічному аспекті “Філософія освіти” охоплює три сфери фундаментальних філософсько-педагогічних досліджень: *онтологію*, *епістемологію* та *аксіологію* освіти і педагогіки як гуманітарних галузей знання і пізнання.

Онтологія освіти, точніше ноологічно-онтологічний вимір освіти, виражає прояви душевно-духовного людського буття, нашого життя-пізнання у духовно-практичному освоєнні світу людиною. Освіта тут оцінюється як особлива сфера духовної людської буттєвості, людської творчо-пізнавальної і смисло-творчої життєдіяльності. У цьому контексті освіта розглядається як дещо ідеальне, котре виступає, насамперед, як індивідуальна самотутня форма, образ, ритміка, в межах яких і сумірно з якими здійснюється свобідна творчо-вольова і смисло-творча пізнавальна діяльність людини. Тут, як стверджує М. Шелер, “освіта є категорією буття, а не знанням і переживанням. Освіта – це відкарбована форма, образ *сукупного* людського буття; але це форма не матеріальної речовини, як це має місце в скульптурі чи картині, відкарбування, оформлення живої цілісності в формі часу як цілісності, що складається цілковито із серії послідовностей, із протікання процесів, із актів” [3, с. 21].

Для адекватного з'ясування цієї онтології освіти необхідно залучити розгалужений тріадно-категоріальний лад християнсько-філософської ноології з таким спектром гармонійних тріадних категоріальних структур як “дух-душа-тіло”, “існування-екзистенція-трансценденція”, “імпресія-рефлексія-експресія” та ін. [12]. Тут ми маємо



справу з ноосферним мікрокосмосом людини, з людською особистістю. Онтологія освіти має з'ясувати, як саме маніфестується і реалізується індивідуальне (монадне) буття, життя–пізнання в структурі ціннісно-смиислового універсуму буття і мислення.

Цей монадний ноосферний універсум, зосереджений в одній індивідуальній людській істоті, і є універсумом освіти в її ноологічно- онтологічному вимірі. А тому онтологічна відповідь на питання про сутність освіти зводиться до відповіді на питання про сутність людини, про її призначення, про суть і цінність її земного життя–пізнання. І цілком природно, за М. Шелером, що перше визначення сутності освіти впливає з ідеї людини як мікрокосмоса, індивідуально-особистісного духовного центра [14, с. 22]. Друге ж визначення освіти, за М. Шелером, є те, що освіта – це *становлення людини*, це досвід постійної самоактуалізації і самореалізації особистості.

У контексті християнсько-філософської ноології [12], виходячи із засад християнського віровчення і християнської антропології, людина визначається як образ і подоба Бога, призначення якої на Землі полягає в тому, щоб пройти школу земного життя–пізнання, істотним компонентом якого виступає правильно зорієнтована й організована система освіти як державна і соціальна інституція. Освіта в цьому *ноологічно-онтологічному* ракурсі є тією передумовою становлення і розвитку людської особистості, яка має бути доступною усім членам людської спільності. Це добре розумів великий гуманіст і філософ М. Шелер, який часто говорив своїм студентам: “Вивчайте життя тварин, і ви зрозумієте, як важко бути людиною” [14, с. 27]. Тому що людина не є річ серед речей. Людина – це вічна потенція, вічна можливість, у кожний момент часу свobodно здійснювана *гуманізація*. Освіта, за М. Шелером, це не “навчальна підготовка до чогось”, до професії, спеціальності, до будь-якого роду виробництва, а тим більше освіта існує не заради такої навчальної підготовки. Навпаки, будь-яка навчальна підготовка “до чогось там” існує для освіти, позбавленої зовнішніх “цілей” – для самої богоподібно сформованої людини [14, с. 31-32].

Духовний стан підростаючого покоління досить хисткий. Ідеали раціональності–етичності–естетичності треба культивувати й освоювати. Ці ідеали пізнаються особистістю в культурно-освітньому середовищі. Формування духовності починається з раннього дитинства. Завдання освіти, навчально-виховних процесів – реалізувати ці ідеали і норми, зробити їх певною мірою керованими. Не дивлячись на соціальну нестабільність, на численні факти морально-духовної деформації особистості, необхідним є виконання культурно-освітніх імперативів освічення та удосконалення людини, зокрема, формування особистості на засадах національного християнського гуманізму.

Аксіологія освіти. Аксіологія (від грецького “axios” – цінність і “logos” – слово, поняття) – вчення про цінності. Філософська теорія загальнозначущих принципів, що визначають спрямованість людської діяльності, мотивації людських учинків. У ноологічному контексті філософська аксіологія визначає спрямованість людського творчо-вольового духа до Божественної Істини–Блага–Краси. Із цієї універсальної тріади випливають численні вартості науки (конкретно-наукового знання і пізнання), етико-естетичні вартості людського життя–пізнання, святості і вічності особистісного життя



кожної людини. Більш детально питання *аксіології освіти з'ясовуються* у контексті такої ФПТ як *педагогічна аксіологія* [13].

Розглянемо тепер ще одну із філософських засад сучасної педагогіки, а саме – *епістемологію освіти*. Тут ми входимо у проблематику знання і пізнання, пізнавальних можливостей окремої людини – учня, студента і взагалі людини, котра вчиться і здобуває знання. Тут задіяні широкі горизонти *педагогічної психології*, дидактики і когнітології. Останній аспект епістемології освіти тематизується і концептуалізується в рамках такої ФПТ як *педагогічна когнітологія*. Проаналізуємо проблематику епістемології освіти більш детально.

Епістемологія освіти має досліджувати науково–педагогічну концептуалізацію сучасного знання, яка відповідала б вимогам загальної і професійної освіти на всіх рівнях. Тому що процес навчання є не лише нагромадженням знань і умінь молодою людиною, але й невід'ємним засобом її виховання, формування світогляду, переконань, вірувань, смислів і вартостей.

У процесі навчання–виховання задіяні фундаментальні творчо–вольові ноологічні здатності людини. Накопичення різноманітної інформації у сучасному світі, поява нових когнітивних можливостей людини, зміна стилів мислення і наукового пізнання, зміна самої науки – все це твориться і виробляється не лише природознавством та технічними науками, але й усією сферою гуманітарних галузей знання, зокрема, філософією освіти.

В умовах постіндустріального суспільства і постнекласичної науки, в умовах нової постісторичної епохи людства навчання–виховання нерозривно пов'язується з практичною діяльністю, з духовно–практичним освоєнням світу людиною. Глибокі перетворення у змісті сучасної освіти, трудової діяльності людей, що викликані механізацією, автоматизацією, комп'ютеризацією та іншими технологіями сучасного виробництва вимагають кардинальних змін у педагогіці освіти–навчання–виховання.

Онтологія, аксіологія та епістемологія освіти взаємозумовлюються і взаємодоповнюють наше розуміння культурно–освітнього процесу. У ноологічному аспекті буття людського духа, духовність і духовне пізнання істотною мірою пов'язані з ідеєю освіти, освячення людини. В освіті, в освяченні людська свідомість конститується на духовно–розумних, морально–духовних та духовно–естетичних засадах Істини–Блага–Краси. Людина у процесі освіти спрямовується до всезагального боголюдського, не обмежуючись чисто теоретичним пізнанням, чисто теоретичною освітою як протилежністю практичного, а формується як творчо–вольова духовна істота. А тому, як зазначає Х.-Г. Гадамер, “загальна сутність людської освіти полягає в тому, що людина робить себе у всіх відношеннях *духовною істотою* (підкреслено мною – В. О.) [3, с. 54].

В освіті, у навчально–виховній сфері реалізується гармонія людської тілесності–душевності–духовності. При цьому людська особистість вчиться самоактуалізуватися і самореалізуватися в станово–подійній динаміці імпресії–рефлексії–експресії. Ноосфера освіченої людини змінюється. Змінюється тріадна сутність півсвідомості–свідомості–надсвідомості, освітлюються наші архетипи. У цій ноодинаміці рефлексивна свідомість розширює свої обрії за рахунок трансценденції в надсвідоме, в надприродне. В ідеалі



реалізується боголюдській синергетизм і людина спрямовується у Вічне Божественне Тепер.

З іншого боку, сучасна філософсько-педагогічна думка спрямовується на подолання кризи освіти. Обговорюються найзагальніші проблеми педагогічної діяльності, проектується шляхи побудови нової педагогічної науки. “Якщо філософія освіти – назагальніша рефлексія над освітою і педагогікою, то постає питання про більш конкретні науки для забезпечення функціонування педагогіки і освіти. Постає питання: у якому вигляді існуватиме педагогіка? Чи не змінить своїх функцій основа педагогіки – психологія? Чи збереже дидактика своє призначення? Які нові педагогічні дисципліни і науки підпорядковуються філософії освіти?” [7, с. 35]. Своєю чергою, С. Гончаренко, аналізуючи сучасний стан педагогіки як науки і мистецтва, зазначав: “Педагогіка – це і особлива галузь соціальної практики, і відповідна їй, функціонуюча в її надрах галузь виробництва знання” [6, с. 5]. З іншого боку, у контексті проблематики фундаменталізації теоретичної педагогіки важливими є такі висновки С. Гончаренка: “Педагогічна наука здійснює дослідження як фундаментальних, так і прикладних проблем, тобто її не можна характеризувати лише як теоретичну або лише як прикладну науку” [6, с. 25-26]. В іншій праці проблематику фундаменталізації педагогіки як науки і мистецтва С. Гончаренко сформулював так: “Педагогічна наука сьогодні має виступати і як теоретична, фундаментальна наука, так і прикладна, практично-орієнтована.” [5, с. 40].

Певна відповідь на ці доленосні проблеми і питання педагогіки як науки і мистецтва дається нами у контексті ноологічного категоріально-структурного синтезу автоморфних фундаментальних педагогічних теорій.

У наш час спостерігається світова тенденція зміни основної парадигми освіти. Необхідна розробка нових фундаментальних педагогічних ідей, зокрема, ідей і принципів особистісно орієнтованого ноологічного цілеспрямування. Основоположні педагогічні ідеї у спорідненості категорій і категоріальних структур спроможні тематизувати і концептуалізувати *фундаментальні педагогічні теорії*, які будуть здатні прислужити системі освіти особистісно орієнтованого цілеспрямування. У цих теоріях має розкриватися багатоваріантна взаємодія між суб’єктом навчання і навчальною системою, покликаною забезпечити формування у суб’єкта (учня, студента, молоді людини) необхідних загальнокультурних, духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, психо-фізичних, психологічних, професійних і ноологічних новоутворень. Сукупність таких культурно-духовних і науково-педагогічних уявлень і образів складає ноологічну концептуальну модель майбутнього спеціаліста і громадянина суспільства.

Традиційна система освіти ґрунтується на соціоцентричному підході, за яким, метою розвитку особистості є її соціалізація і професіоналізація з позицій максимальної суспільної користі. У межах цієї моделі реалізуються уявлення та ціннісно-сміслові інтенції про те, що основною метою освіти (навчання, уміння) є оволодіння певними знаннями, вміннями і навичками, тобто зовнішньо заданими нормативами [7, с. 53], але, традиційна модель освіти, цілеспрямована на передачу майбутньому спеціалістові необхідних знань, умінь, навичок, втрачає нині свою перспективність [7, с. 65].

Духовно-розумний, морально-духовний, духовно-естетичний розвивальний ефект навчання-освіти-виховання потребує як зміни змісту освіти, так і врахування *ноологічних*



індивідуальних особливостей учнів та учителів, тобто тих, що навчаються і тих, хто навчає. Цей підхід розробляється у площині парадигм духовності освіти і гуманізації освіти. Ноологічний підхід протиставляється психоаналітичним методам розвитку і корекції особистості, що реалізуються на основі досить таки обмежених концепцій біхервіоризму і психоаналізу.

Філософсько-педагогічна ноологія враховує ціннісно-сміслові настанови і підходи сучасної гуманізації освіти. Гуманістичний напрям об'єднує філософів, психологів, соціологів, педагогів на шляхах осмислення людського буття, самоактуалізації і самореалізації людини, творчості, свободи вибору, цілісності, інтегративності пізнання-розуміння-знання, творчо-вольового мислення і управління людиною своїм власним тілесно-душевно-духовним розвитком. Ці підходи ведуть до нового культурно-освітнього педагогічного мислення. “Чому так гостро стоїть питання про нове педагогічне мислення? – запитує В. С. Возняк, і відповідає, – Та тому що “подальше вдосконалення” – це несерйозно, це вже було. Ситуація у царині освіти та виховання підійшла до такої межі, за якою відкривається безодня, – безодня не кризи, а розпаду” [2, с. 202].

Та все ж культурно-освітня ситуація змінюється як в Україні, так і за її межами. “Час розкидати каміння і час його збирати” (Проповідник, 3: 5). Таке збирання каміння і цеглин цілісної педагогічної науки і формування на їх основі **фундаментальних педагогічних теорій** розпочалося у нашій вітчизняній науково-педагогічній діяльності. Філософсько-педагогічна ноологія дозволяє, своєю чергою, продовжити це збирання в площині ноологічного категоріально-структурного **синтезу** фундаментальних педагогічних теорій.

Подальший розвиток **педагогіки** як теорії і практики навчання-освіти-виховання потребує її, по-перше, теоретико-методологічної **фундаменталізації** і, по-друге, належної систематизації педагогічних наук, про що йдеться у статті Н. Г. Ничкало [10]. Така систематизація передбачає, зокрема, виділення **фундаментальних педагогічних дисциплін, основних педагогічних дисциплін** та ін. [10, с. 24–25].

У недалекому минулому, говорячи про перспективи філософії освіти, академік РАО Ф. Михайлов зазначав, що перетворення смислів та інтелегібельних засобів, за допомогою яких тільки і можна знайти вирішення логічних суперечностей, котрі загострюються в процесі розгортання наукового знання до необхідної повноти, спирається на **постулати**, що в zasadничують кожен фундаментальну теорію. Але на сьогодні “у педагогічних теорій, концепцій, гіпотез і проектів немає своєї фундаментальної основи” [9, с. 100]. І далі: “вся різноманітність теорій освіти не має у своїй основі власної фундаментальної теорії” [9, с. 101]. Правда, це не означає, що педагогічна наука не спрямовувалася у минулому до своєї **фундаментальної** повноти, бо, як пише Ф. Михайлов, “найпрекрасніші і глибокі педагогічні роздуми, проекти і концепції були все ж результатом пошуків педагогами загальнокультурної, **логічно і теоретично фундаментальної**, основи для своєї галузі знання і досвіду ... Але **фундаментальна теоретична основа** педагогічних теорій ніким із геніальних теоретиків так і не була розроблена, що, своєю чергою, сприяло процвітанню педагогічної рутини” [9, с. 105].



Слід зазначити, що сучасний культурно–освітній процес характеризується поляризацією і загостренням суперечностей історичного і логічного, пізнавального і виховного, екстенсивного й інтенсивного у *пізнанні–розумінні–знанні* – основоположною тріадою *педагогічної герменевтики* [11].

Важливим соціальним завданням системи виховання–освіти–навчання є збереження відомого (відкритого) та перевіреного на досвіді знання. У навчально–виховному (або більш загально – в культурно–освітньому) процесі має виконуватися теоретико–методологічний імператив реалізації спадкоємності наукового знання, ідей і концепцій філософського, релігійного і педагогічного знання.

В умовах наукового і соціального прогресу безперервно зростає обсяг знань. І в цьому зв'язку виникає дидактичне завдання захисту від надлишкової інформації. Виконання цього завдання пов'язане з відмовою від існуючих критеріїв освіченості, залежних від кількості набутих і засвоєних знань, вимагає фундаменталізації, інтеграції, концептуалізації і герменевтизації існуючих масивів наукового знання для його ефективної дидактичної презентації як у загально–освітніх, так і в професійних закладах освіти.

Педагогічна когнітологія (ПК) як ФПТ якраз й аналізує знання, яке породжується і функціонує у сфері виховання–освіти–навчання. ПК здійснює систематизацію і семантизацію основоположної своєї категоріальної структури *“знання–розуміння–пізнання”*, зорієнтованої на виконання глобальних дидактичних функцій. ПК має досліджувати засади дидактичного спрощення (стиснення) знання через подання (презентацію) його як інваріанту певного многовиду предметних ситуацій, забезпечуючи при цьому евристичне функціонування адекватного когнітивного образу.

Із викладеного вище випливає, що концепція фундаментальних педагогічних теорій виконує важливі *дидактичні функції* освіти і навчання, водночас обґрунтовуючи зміст освіти, закономірності та принципи організаційних форми навчання.

Дидактика – осереддя педагогіки, тому вона використовує основоположні поняття, категорії і категоріальні структури (зокрема, тріаду *виховання–освіту–навчання*), принципи та закономірності творчої діяльності педагогів усіх рівнів, формуючи ціннісно–смысловий універсам (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва.

Теоретико–методологічні проблеми сучасної дидактики ефективно окреслюються в ціннісно–смысловому полі фундаментальних педагогічних теорій. Дидактичні виміри і проблеми є іманентно–ізоморфними усій проблематиці фундаментальних педагогічних теорій. Це означає цілком природне (методологічне і формально–логічне) конституювання онтологічних, аксіологічних та епістемологічних аспектів *дидактики*. З іншого боку, в контексті філософсько–педагогічної ноології ми стверджуємо фундаментальний персоналістичний аспект дидактики. Усі згадані вище аспекти дидактики взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюють один одного. Так наприклад, взаємозв'язок *аксіології* та *когнітології* всадили центральну проблему дидактики – проблему ноологічного перетворення знань у переконання. Дійсно, засвоєні і засвоювані системи знань опосередковуються (модуються) тими чи іншими морально–духовними, духовно–естетичними імперативами, установками та ціннісними орієнтаціями. Далі. Персоналістичний аспект дидактики акцентує нашу увагу на становленні та розвитку



учня (дитини, підлітка, юнака). Це вимагає, своєю чергою, переосмислення традиційного структурування змісту навчання (когнітологічний аспект дидактики). Переорієнтація мети навчання та виховання, перебудова класичних форм презентації знання, форм викладання та учіння, розвиток духовно-пізнавальної активності та морально-духовної культури учнів/студентів суттєво змінюють традиційну систему навчання і виховання, його зміст, методи та форми організації. Все це вимагає розробки **фундаментальних категоріальних матриць (сіток) сучасної дидактики** і, зокрема її осноположних понять, принципів та закономірностей.

Закони дидактики виражають суттєві, стійкі, інваріантні, необхідні зв'язки в структурі культурно-освітньої діяльності. Тут ми зустрічаємося із складним переплетінням найрізноманітніших суб'єктивних та об'єктивних факторів (ноологічних, антропологічних, психологічних, соціальних, національних, історичних тощо). Ця багатофакторність і багатофункціональність навчально-виховного процесу вимагає виокремлення і концептуалізації низки теоретико-методологічних аспектів **ноологічної дидактики**, серед яких найголовнішими є такі: онтологічний, аксіологічний, епістемологічний, формально-логічний, соціологічний, системно-структурний, мовно-інформаційний, психо-фізичний, психологічний, ноологічний та ін.

Ноологічна дидактика як цілісна синтетична теорія навчання-освіти-виховання складає частину розмаїтого педагогічного знання – основоположну її частину. Це означає, що нам необхідно чітко розрізняти галузі знань, з якими має справу **педагогіка** як наука і мистецтво. Оскільки категорії **знання** і **пізнання** є фундаментальними категоріями філософії (епістемології, гносеології), то нам треба специфікувати ці категорії в педагогічному контексті. Це означає дослідження знання і пізнання як педагогічних категорій. Більше того, у контексті фундаментальних педагогічних теорій з'ясовуються та експлікуються інші категорії і категоріальні структури педагогіки, зокрема такі як **пізнання-розуміння-знання** і **розуміння-уміння-мислення**. Ці триади можуть бути адекватно з'ясованими лише у цілісному взаємозв'язку і взаємозалежності з такими категоріальними структурами **педагогіки** як **навчання-освіта-виховання** і **творчість-майстерність-діяльність** та ін.

Філософсько-педагогічна ноологія дозволяє здійснити гармонійне суміщення (в єдиному семантичному полі) категоріальних структур філософії (онтології, феноменології, епістемології, аксіології, герменевтики), антропології, психології, педагогіки та інших дисциплін з метою досягнення ноологічного категоріально-структурного синтезу **фундаментальних педагогічних теорій**, які, своєю чергою, дозволяють формувати основоположні принципи і поняття **ноологічної дидактики** – цілісної теорії навчання-освіти-виховання.

Отже, стає очевидною **дидактична спрямованість фундаментальних педагогічних теорій**. Справді, розвиток науково-педагогічної думки в наш час спричинив появу нових концепцій і теорій **дидактичної інтеграції** та узагальненої дидактики [1], які показують істотну обмеженість класичних принципів дидактики, взятих в їх ізольованості та очевидній елементарності. Використання різноманітних моделей педагогіки розвитку дітей та учнів і, зокрема, учнів закладів професійної освіти, наштовхується на значні перешкоди, які пов'язані, частково, з рівнем провідних



дидактичних принципів педагогічної науки. Підхід до цих принципів, як до *незмінних*, справедливо зазначає В. Кремень, “спричиняє значні втрати, і тому невідкладним завданням для теоретиків педагогіки має стати вивчення їх перспективних тенденцій, визначення рівня конструктивності для подальшого творчого пошуку” [8, с. 13].

Фундаментальні педагогічні теорії визначають загальну стратегію подальшого розвитку педагогічної науки. Ці теорії сприяють здійсненню узгодженого синтезу дидактично-технологічного та когнітивного підходів у структурі єдиної наукової системи такої гуманітарної галузі людського знання і пізнання як педагогіка.

Література:

1. *Васянович Г. П.* Дидактичні засади професійної освіти в контексті фундаментальних педагогічних теорій / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 6. – С. 9–34.
2. *Возняк В. С.* Філософсько-педагогічні міркування / В. С. Возняк // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – № 7-8. – С. 201–223.
3. *Гадамер Г.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики : пер. с нем. / Г.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
4. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : “Школа-Пресс”, 1995. – 448 с.
5. *Гончаренко С. У.* Методологічні засади побудови педагогічної теорії // Професійна освіта: Педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова–Київ, 2012. – С. 37–48.
6. *Гончаренко С. У.* Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські береги, 2012. – 192 с.
7. *Зязюн І. А.* Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997. – 302 с.
8. *Кремень В. Г.* Педагогічна наука: час методології рефлексії / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 9-15.
9. *Михайлов Ф. Т.* Философия образования: ее реальность и перспективы / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 92-118.
10. *Ничкало Н. Г.* Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці / Н. Г. Ничкало // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 23–33.
11. *Онищенко В. Д.* Педагогічна герменевтика : ноологічні контексти ідентифікації / В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 23–31.
12. *Онищенко В. Д.* Філософія духа і духовного пізнання: християнсько-філософська ноологія / В. Д. Онищенко. – Львів : Логос, 1998. – 338 с.
13. *Онищенко В. Д.* Фундаментальні педагогічні теорії : монографія / Василь Денисович Онищенко. – Львів : Норма, 2014. — 356 с.
14. *Шелер М.* Избранные произведения / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.



FILOZOFICZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI WSPÓŁCZESNEJ W KONTEKŚCIE FUNDAMENTALNYCH TEORII PEDAGOGICZNYCH

W pracy zbadano filozoficzne podwaliny współczesnej pedagogiki jako nauki i sztuki w kontekście fundamentalnych teorii pedagogicznych (FTP). Teorie te są zbudowane w jedynym polu semantycznym wartościowo-sensowego uniwersum pedagogiki jako nauki i sztuki. Z drugiej zaś strony, w kontekście FTP zastrzeżono personalistyczny aspekt dydaktyki. Wszystkie wyżej wymienione aspekty dydaktyki są ze sobą powiązane i wzajemnie się uzupełniają.

Słowa kluczowe: pedagogika, filozofia edukacji, wychowanie, edukacja, szkolenie, dydaktyka, fundamentalna teoria pedagogiczna.

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF MODERN PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF FUNDAMENTAL PEDAGOGICAL THEORIES

The article examines the philosophical foundations of modern pedagogy as a science and art in the context of fundamental pedagogical theories (FPT). These FPT are considered and conceptualized in a single semantic field of value-semantic univers of pedagogy as a science and art. On the other hand, in the context of FPT, the personalistic aspect of didactics is approved. All the above-mentioned aspects of didactics are interrelated and mutually reinforcing.

Key words: pedagogy, philosophy of education, education, fundamental pedagogical theory.

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

Исследуются философские основы современной педагогики как науки и искусства в контексте фундаментальных педагогических теорий (ФПТ). Указанные ФПТ тематизируются и концептуализируются в едином семантическом поле ценностно-смыслового универсама педагогики как науки и искусства. С другой стороны, в контексте ФПТ утверждается персоналистический аспект дидактики. Все упомянутые выше аспекты дидактики взаимосвязаны между собой и взаимодополняют друг друга.

Ключевые слова: педагогика, философия образования, воспитание, образование, обучение, дидактика, фундаментальная педагогическая теория.

Stanisław KUNIKOWSKI

KULTUROWE UWARUNKOWANIA W EDUKACJI WOBEC WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH

W literaturze pedagogicznej wiele miejsca zajmuje problematyka związana z edukacją kulturalną, która jest jednym z segmentów szeroko rozumianej pedagogiki kultury. Najistotniejszym obszarem uznawanym za przedmiot pedagogiki kultury jest proces kształcenia uwzględniający udział jednostki ludzkiej w wytwarzaniu kultury materialnej bądź duchowej. Efektem takiego procesu kształcenia jest wzbogacanie w człowieku poczucia wartości i sił duchowych, co często podkreślają czołowi przedstawiciele pedagogiki kultury.

Słowa kluczowe: wyznaczniki kulturowe w rozwoju społeczeństwa, rola pedagogiki kultury w kreowaniu tożsamości kulturowej, edukacja kulturalna w dobie współczesnych wyzwań cywilizacyjnych



W literaturze światowej znaczenie pojęcia **kultura** jest nad wyraz interpretowane wieloznacznie. Wynika to przede wszystkim z dość zróżnicowanych form i cech kultury pojmowanych i przedstawianych przez różnych autorów, a także dyscypliny naukowe związane pośrednio lub bezpośrednio z omawianym pojęciem. To zróżnicowane pojmowanie kultury wynika również z jednej strony z odmiennego spojrzenia przez różnorodne szkoły i stanowiska naukowe, z drugiej strony z nawarstwiających się przemian, jakim podlegała i podlega kultura na przestrzeni wieków.

Mimo, iż termin **kultura** ma swoje uwarunkowania historyczne wywodzące się z okresu starożytności, głównie starożytnego Rzymu, nabrał on szczególnego znaczenia dopiero w okresie nowożytnym, szczególnie w krajach Europy Zachodniej, m.in. Francji, Niemczech, Włoszech i Anglii¹. W Polsce jako pierwszy sformułował pojęcie **kultura** J. Leleweł, dla którego związane ono było przede wszystkim z doskonaleniem umysłowym i moralnym, a także rozwojem sztuki, wiedzy, idei i religii.

Dokonując historycznego rodowodu pojęcia **kultura**, należy pamiętać o nierozzerwalnych relacjach tego określenia z takimi pojęciami jak **natura** oraz **cywilizacja**. W. Tatariewicz tak interpretuje owe pojęcia: “Niech cywilizacja oznacza to wszystko, co ludzkość stworzyła i dodała do natury dla ułatwienia i ulepszenia życia, a kultura – to przeżycia i czynności poszczególnych ludzi, którzy wytworzyli cywilizację i z cywilizacji korzystają, tym właśnie różnią się od ludzi pierwotnych”². Ten sam autor dość przekonująco interpretuje samą kulturę, która będzie stanowić “bogactwo duchowe człowieka, wyższą formę ludzkiego bytowania [...], to stan subiektywny, psychiczny, wewnętrzny, indywidualny, dla każdego różny, choć wielorako podobny u ludzi żyjących jednocześnie i blisko siebie [...], to właściwość osoby wykształconej, która rozwinęła smak, zmysł krytyczny i sąd [...]. Cywilizacja jest wytworem ludzi posiadających kulturę, ale też odwrotnie, jest glebą, na której wytwarza się dalsza ich kultura”³.

Oceniając różne spojrzenia na problematykę kultury spośród wielorakich określeń tegoż pojęcia interesujące są również koncepcje definicyjne m.in. S. Czarnowskiego, B. Suchodolskiego, A. Kłoskowskiej czy też E. Tylora. Na szczególną uwagę zasługuje określenie tegoż pojęcia przez J. Szczepańskiego dla którego “Kultura – to ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i uznanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowiskach, przekazywanym innym pokoleniom”⁴.

Jak z powyższego wynika, występują różne interpretacje definicyjne na określenie pojęcia kultura. Nie ulega wątpliwości, że nie jest również jednorodna, którą można sklasyfikować i umiejscowić w jednej uznanej przez wszystkich definicji bądź określeniu

¹ Jako pierwszy użył pojęcia **kultura** Marcus Tullius Cicero (106–43 p.n.e.) określając poprzez to pojęcie rozwój umysłu w kategoriach filozoficznych odnoszące się szczególnie do aktywności wewnętrznej, duchowej. Szerzej: S. Kunikowski, *Pedagogiczne aspekty wychowania w kulturze i przez kulturę*, [w:] *Zadania pedagogicznej progresji*, pod red. ks. M. Włosińskiego, Włocławek 2012, s. 23–24; także: J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, cz. 1, Toruń 2002, s. 9.

² W. Tatariewicz, *Dzieje przez estetykę*, Warszawa 1976, cyt. za J. Gajda, *Antropologia kulturowa...*, s. 12.

³ Tamże.

⁴ J. Szczepański, *Elementarne pojęcie socjologii*, Warszawa 1978, s. 8.



teoretycznym. Poszczególne definicje jedynie uzupełniają i dopełniają wiedzę o kulturze a nie wzajemnie się wykluczają.

Dokonując klasyfikacji kultury wynikającej m.in. z prezentowanych powyżej założeń definicyjnych, uogólniając można zaprezentować dwa podstawowe działy wyróżniające się z całej plejady elementów składających się na określenie **kultura**. Są to: kultura materialna – na którą składają się wszelkie wytwory społeczeństwa oraz wytwory kultury duchowej ludzkości a więc wartości, przekonania, wierzenia, obyczaje, normy, język i symbole¹.

Pedagogika kultury nośnikiem edukacyjnym wartości kulturowych

Wśród różnorodnych subdyscyplin pedagogiki, w których trwa dyskusja o miejsce wśród innych nauk społecznych – jest **pedagogika kultury**. Ze względu na charakter i przedmiot pedagogiki kultury należy traktować ją jako znaczący, w pełni ugruntowany i zarazem samodzielnie rozwijający się nurt w polskiej pedagogice obok, jak podkreśla S. Wołoszyn, pedagogiki psychologicznej i pedagogiki socjologicznej².

Pedagogika kultury utożsamiana jest w literaturze jako pedagogika humanistyczna lub jeszcze inaczej pedagogika personalistyczna. Jest dyscypliną sięgającą swoimi korzeniami końca XIX w. Należy przy tym wspomnieć, że rodowód pedagogiki kultury wiąże się z przeszłością obejmującą najstarsze dzieje ludzkości, w tym szczególnie starożytnej Grecji i Rzymu, w których to państwach zwracano uwagę na wychowanie i kształtowanie osobowości opartej na szeroko rozumianych dobrach kultury, zarówno kultury materialnej jak i duchowej.

Współczesny rozwój pedagogiki kultury jako samodzielnego nurtu lub inaczej prądu pedagogicznego zapoczątkowali wybitni przedstawiciele niemieckiej filozofii kultury końca XIX w., a mianowicie Wilhelm Dilthey (1833–1911), Wilhelm Windelband (1848–1915) i Heinrich Rickert (1863–1936). Wśród polskich przedstawicieli, którzy wnieśli znaczący wkład w rozwój pedagogiki kultury wymienić należy m.in. Sergiusza Hessena (1887–1950), Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974) i Bogdana Suchodolskiego (1903–1992).

Istotnego znaczenia przy omawianiu zadań, jakie stały i stoją przed pedagogiką kultury, nabiera wyodrębnienie właściwego przedmiotu tego nurtu pedagogicznego. Trafnie to ujął Janusz Gajda, który stwierdził, że “jest to proces kształcenia oparty na spotkaniu jednostki ludzkiej z dobrami kultury, co prowadzi do interioryzacji prezentowanych w nich wartości. Wynikiem tego jest wzbogacanie sił duchowych człowieka oraz tworzenie nowych wartości. Mówimy wtedy o kulturze w ludziach. Jednostka będąca uczestnikiem procesu przeżywania i tworzenia się owych przedmiotowych wartości, jest przede wszystkim istotą kulturalną”³.

W świetle tak zaprezentowanego stanowiska przez ww. autora, najistotniejszym przedmiotem pedagogiki kultury jest kształcenie, a jeżeli kształcenie, to przede wszystkim przygotowanie człowieka do udziału twórczego w życiu kulturalnym. Twórczy udział w

¹ Szerzej: J. Gajda, *Antropologia kulturowa...*, s. 19–55.

² Por. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, wyd. I, Warszawa 1992, wyd. II poszerzone, Kielce 1998; S. Kunikowski, *Pedagogika kultury wobec pytań współczesności*, “Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXVI, Nauki Pedagogiczne, Włocławek 2013, s. 33–41.

³ J. Gajda, *Pedagogika kultury...*, s. 17. W ślad za tym stwierdzeniem J. Gajdy interesująco ujął postawę jednostki Ludwik Chmaj: “jednostka, uczestnicząc w rzeczywistości ponadindywidualnej, przyswajając sobie wartości przedmiotowe, przeżywając je i stwarzając nowe, organizując swoje życie wewnętrzne wokół tych wartości osiąga dopiero swój byt czysto ludzki, staje się prawdziwą osobowością”. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 342, cyt. za J. Gajda, *Pedagogika kultury...*, s. 17.



działalności kulturalnej prowadzi do kształcenia ponadindywidualnych wartości poprzez szeroko zakrojony proces uczenia się i nauczania, powiązany jednocześnie z wychowaniem. Na wychowanie istotny wpływ mają wartości, które uzewnętrzniają się w procesie przyswajania poszczególnych segmentów składających się na dobra kultury¹.

Problematyka wartości kulturowych wpływających na zachowania człowieka, a także na jego kształtowanie świadomości jest zjawiskiem niezmiernie złożonym i różnie ocenianym przez antropologów kultury, psychologów, socjologów, historyków czy też pedagogów. Niezależnie od różnego sposobu interpretowania tego pojęcia, problematyka wartości wnosi współcześnie istotny wkład do integracji wielu dyscyplin naukowych, jest więc istotnym elementem kultury z punktu widzenia społecznego².

Definicje kulturowe ujmują wartości, jako elementy kultury, jako elementy ponadosobowe wytwarzane przez kulturę³. Wielu socjologów i antropologów za **wartości kulturowe** uznają te wartości, które dominują w określonym społeczeństwie, które jeśli nie wpływają w decydujący sposób na wszystkich, to zapewne na większość jego członków. Wartościami tymi mogą być zarówno pożądane dobra jak i własne o określonym charakterze przekonania. Poprzez wartości poznawcze, etyczne i estetyczne kształtują się w społeczeństwie określone potrzeby i upodobania. Krystalizują się umiejętności dociekania prawdy, rozróżniania rzeczy dobrych od złych, poczucia wrażliwości i umiejętności twórczych. Jak podkreśla Janusz Gajda, proces wprowadzania człowieka w świat wartości jest niezwykle skomplikowany i niekiedy trudny do zrealizowania. Zdarza się dość często, że świat wartości przyjmowany przez ogół społeczeństwa jako pewna norma, przerasta możliwości danego człowieka, wręcz go przytłacza i działa stresująco na jego sposób odbierania rzeczywistości w czasie i przestrzeni⁴. Jednak w przypadku trwałej kultury występujące w danym społeczeństwie uznawane i akceptowane powszechnie wartości określają wzory zachowań kulturowych i norm wzajemnego współżycia społecznego. Nie jest przesadą wyrażanie poglądu, że nieliczne są wartości, które posiadałyby we wszystkich kulturach jednakową lub zbliżoną pozycję, pomimo postępującej w sferze kulturowej globalizacji. Dotyczy to nie tylko wartości, ale także norm, wzorów, kanonów, obyczajowości czy symboli⁵.

Tak więc, istotną rolę z aksjologicznego punktu widzenia odgrywa kultura, która decyduje dość często o przyjęciu bądź odrzuceniu danego systemu wartości. Niejednokrotnie zwracała na tą kwestię czołowa reprezentantka aksjonormatywnej koncepcji kultury R. Benedict w opublikowanej chociażby książce w języku polskim w 1966 r. *Wzory kultury*. Autorka stwierdza mianowicie, że na osobowość człowieka a także jego zachowanie istotny wpływ wywierają istniejące w społeczeństwie wzory kulturowe. **Wzory kulturowe**, jak podkreśla autorka, to nic innego jak uznawane w danej kulturze sposoby zachowania, stosunek

¹ Szerzej: S. Kunikowski, *Pedagogika kultury wobec pytań współczesności...*, s. 34–36.

² Szerzej: S. Kunikowski, *Wartości kulturowe w kształtowaniu świadomości społecznej*, [w:] *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, pod red. S. Kunikowskiego i A. Krynieckiej-Piotrak, Warszawa 2009, s. 132–139.

³ Por. G. Kłoska, *Pojęcie, teorie i badania wartości o naukach społecznych*, Warszawa 1982, s. 43–58.

⁴ J. Gajda, *Antropologia kulturowa...*, s. 25.

⁵ Szerzej: S. Kunikowski, *Wartości kulturowe w kształtowaniu świadomości społecznej...*, s. 135–136.



do wartości a także wytwory ukształtowane historycznie w konkretnych warunkach jej rozwoju¹.

W podobnym tonie wypowiadali się także czołowi przedstawiciele nurtu pedagogiki kultury a mianowicie Bogdan Nawroczyński i Bogdan Suchodolski. Ten ostatni szczególnie artykułował rolę uczestnictwa w procesie dochodzenia do kultury, przeżywania wartości, znaczenia wrażliwości na prawdę, piękno, odczucie powagi życia².

Zaprezentowane swoiste spojrzenie na podstawowe cele i funkcje pedagogiki kultury w całokształcie szeroko rozumianej edukacji kulturalnej i wychowania, a także w wymiarze aksjologicznym, odnosi się, jak podkreślono wyżej, do uczestnictwa człowieka w kulturze na wszystkich etapach jego rozwoju i życia. Pedagogika a w szczególności **pedagogika kultury**, akcentuje potrzebę utrwalania w procesie edukacji i wychowania zarówno w środowisku szkolnym ale także osób dorosłych ważnych z punktu widzenia wartości ugruntowanych przez historię na przestrzeni wieków jak również kolejnych wartości, które wynikają ze współczesnych przemian społecznych, gospodarczych czy też kulturowych. Do interesujących konkluzji doszedł m.in. J. Niemiec, który w artykule *Pedagogika adwokatem kultury, wiedzy i pracy* wymienia w zaprezentowanym dekalogu szereg współczesnych wartości takich jak: wiara, tolerancja, miłość, ojczyzna, naród, państwo, patriotyzm, pokój, wolność, wspólnota, wierność, szlachetność, solidarność, praca, mądrość, odpowiedzialność, mistrzostwo, racjonalność, uspołecznienie, skromność, piękno, dobro, tożsamość, prawda, uznanie innych, gotowość pomocy, współczucie, wyrozumiałość, pokora, cierpliwość, dzielność, zaufanie, wytrwałość, wymaganie od siebie³.

Oceniając wyjątkową aktywność pojęcia **kultura** w skali globalnej, tak pod względem teoretycznym, metodologicznym, jak i prakseologicznym, istotnego znaczenia szczególnie współcześnie, nabierają relacje **natura–kultura**. Znane są w literaturze teorie i poglądy, w których przeciwstawia się kulturę naturze. Mówiąc wprost – nie natura decyduje o postępie i zmianach zachodzących w kulturze. Przez naturę rozumieć można w tym przypadku przyrodę i biologiczne, a więc wrodzone cechy człowieka. Jednym z przedstawicieli takiej teorii jest Z. Freud⁴. Zdecydowanie odmienne stanowisko zajmuje B. Suchodolski, który uważa, że istnieje ścisły związek między naturą i kulturą. Są to dwa światy, jak stwierdza uczoney, które wzajemnie się uzupełniają i w sposób szczególny oddziałują na jednostkę, która jawi się nam jako istota biologiczno-społeczno-kulturowa. Przestrzegał przed ingerowaniem człowieka w świat przyrody, gdyż jedynie kontakt z naturą kształtuje u człowieka wzorce osobowościowe i postawy społeczne. B. Suchodolski podkreśla, że na kulturę składa się cały dorobek ludzkości “społecznie utrwalony i gromadzony w ciągu dziejów, stale wzbogacany nowymi dziełami twórczymi i pracą wszystkich społeczeństw; również poziom rozwoju społeczeństw, grup i

¹ Por. R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 1966.

² Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947; B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1986.

³ J. Niemiec, *Pedagogika adwokatem kultury, wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, pod red. Z. Wiatrowskiego, I. Pyrzyka, t. 1, Włocławek 2010, s. 193.

⁴ Według Z. Freuda “słowo kultura oznacza sumę osiągnięć i struktur organizacyjnych, dzięki którym nasze życie stało się tak różne od życia naszych zwierzęcych przodków i służy dwóm następującym celom: obronie człowieka przed naturą i regulowaniu stosunków między ludźmi”. Z. Freud, *Kultura jest źródłem cierpień*, [w:] *Człowiek – religia – kultura*, Warszawa 1967, cyt. za J. Gajda, *Antropologia kulturowa...*, s. 158.



jednostek w dawnej epoce historycznej, uwarunkowany stopniem rozwoju sił przyrody, osiągniętym stanem wiedzy i twórczości artystycznej oraz formami współzycia społecznego”¹. Przykładem szczególnej więzi człowieka ze światem przyrody jest **kultura ludowa** lub inaczej kultura chłopska. To chłopi stali się twórcami kultury, która dzięki przekazywanym z pokolenia na pokolenie normom, wzorcom, obyczajom, zachowaniom, wytworom kultury materialnej, odegrała istotne znaczenie w utrzymaniu ciągłości i tożsamości kultury narodowej².

Rola edukacji kulturalnej w dobie współczesnych wyzwań cywilizacyjnych

Przed pedagogiką kultury staje więc ogromny ciężar odpowiedzialności za proces dokonujących się zmian i przeobrażeń w kulturze współczesnej. Najważniejszym zaś celem staje się bez wątpienia umiejętne wykorzystanie współczesnej wiedzy o kulturze, dzięki której możemy a raczej powinniśmy realizować proces edukacji i wychowania, a w konsekwencji poszanowania tożsamości kulturowej, zarówno w aspekcie lokalnym, regionalnym, narodowym i globalnym.

Jednym z przedmiotów pedagogiki kultury jest **edukacja kulturalna**. To ona w konsekwencji wpływa m.in. na uczestnictwo w kulturze i aktywność kulturalną zarówno pojedynczego człowieka, poszczególnych grup społecznych i zawodowych, ale także i całego społeczeństwa. Wydaje się, że edukacja kulturalna w przeszłości jak i współcześnie nie jest w pełni doceniana i należycie wykorzystywana zarówno w środowisku szkolnym, pozaszkolnym jak również wśród społeczeństwa dorosłego. Edukacja kulturalna stanowiąca część składową edukacji ogólnej zrodziła się z potrzeby artykułowania takich czynników, jak: wartości, wiedza, moralność, obyczaje, tradycja, sztuka, literatura itp. Niejednokrotnie w przeszłości, i to nieodległej, byliśmy świadkami ideologizacji edukacji, które to postępowanie wpływało w znaczący sposób na indoktrynację umysłową całych grup społecznych, a także i narodów. Przykładów takich można mnożyć. Przywołajmy jedynie czasy faszystowskie i komunistyczne w minionym wieku. Nawet w społeczeństwach o ugruntowanej niejednokrotnie demokracji czynione są, głównie przez polityków, wysiłki zmierzające do wywierania presji na sposób interpretowania faktów, głównie historycznych, poprzez proces odpowiedniego sposobu uprawiania edukacji.

Chcąc przeciwstawić się takim praktykom niezmiernie istotnego znaczenia nabiera edukacja kulturalna, która poprzez swoją otwartość, system wartości, **dziedzictwo kulturowe**, dążenie do przekazywania udokumentowanej historycznie i pokoleniowo kultury materialnej i duchowej, daje gwarancje twórczej refleksji i bytowania poszczególnych społeczeństw i narodów³.

Współcześnie, w dobie daleko idącej globalizacji i komunikacji międzykulturowej społeczeństw w skali międzynarodowej, następują gwałtowne przewartościowania w dziedzinie kultury. Otwarcie na inne kultury, przemieszczanie się ludności doprowadza do dyfuzji kultur, niejednokrotnie o negatywnych konotacjach, powodujące dezintegrację społeczeństw i

¹ Wielka Encyklopedia Powszechna, Warszawa 1986, cyt. za J. Gajda, Antropologia kulturowa..., s. 16.

² Szerzej: S. Kunikowski, Wpływ wytworów kultury materialnej i duchowej na proces nowoczesnego nauczania i wychowania, [w:] Pedagogika wobec ikonosfery, pod red. ks. M. Włosińskiego, Wrocław 2013; J. Szczepański, Chłopi jako twórcy kultury, „Akcent”, nr 4, 1986.

³ Szerzej: S. Kunikowski, Pedagogika kultury wobec pytań współczesności...



destrukcję osobowościową poszczególnych grup lokalnych, ale także i niejednokrotnie regionalnych czy nawet narodowych. Są to więc zagrożenia, z którymi musi się zmierzyć pedagogika kultury, a w szczególności **edukacja kulturalna**. Szczególnego znaczenia w edukacji kulturalnej, jak niejednokrotnie podkreślali m.in. B. Suchodolski i I. Wojnar, odgrywają: wychowanie estetyczne, edukacja humanistyczna oraz wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej. Szerzej tę problematykę omawia w swojej twórczości D. Jankowski, m.in. w publikacji *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006.

Istotnego znaczenia w życiu człowieka a także zbiorowości odgrywa niewątpliwie **wychowanie przez kulturę**. Temu zagadnieniu poświęcono wiele miejsca zarówno w opracowaniach teoretycznych jak i praktycznych kierowanych głównie poprzez edukację kulturalną do środowisk szkolnych. Przyjmuje się w literaturze a także i w potocznym słownictwie stanowisko, w którym oprócz wychowania przez kulturę występuje także (chyba nawet częściej definiowane) **wychowanie przez sztukę**. Obie formy należą się uzupełniają i stanowią ważny obszar rozumianego dziedzictwa kulturowego. Wychowanie przez kulturę i sztukę nabiera szczególnego znaczenia w procesie edukacji i kształcenia dzieci i młodzieży w warunkach szkolnych, ale także poza nią – w instytucjach kulturalnych, szkolnictwie wyższym, w środowisku rodzinnym, rówieśniczym itp. Wychowanie przez kulturę należy odnieść głównie do tych jej segmentów, które wiążą się z materialnymi i niematerialnymi wytworami działalności ludzkiej. Z kolei wychowanie przez sztukę, należy wiązać z wywoływaniem u odbiorcy stanów emocjonalnych o charakterze estetycznym¹.

Jak ważną i istotną funkcję wychowawczą pełniła i pełni kultura w życiu człowieka niech świadczy także wypowiedź Jana Pawła II podczas spotkania z młodzieżą w Gnieźnie. Kultura – podkreślał Papież – jest wyrazem człowieka. Jest potwierdzeniem społeczeństwa. Człowiek ją tworzy i przez to tworzy siebie. Człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi. Pozostaje ona na służbie wspólnego dobra i staje się podstawowym dobrem ludzkich wspólnot².

Wychowanie przez kulturę i sztukę wiąże się także z samą istotą uczestnictwa człowieka w kulturze, oczywiście szeroko rozumianej. Nie chodzi w tym miejscu jedynie o aktywność w tzw. kulturze wysokiej albo inaczej profesjonalnej. W konsekwencji takiego wychowania oczywistym jest, że w wielu przypadkach budzą się w jej uczestnikach zainteresowania twórcze, które w procesie dalszego doskonalenia i samokształcenia uzewnętrzniają swój talent i ewentualny sukces zawodowy. Stąd też dużego znaczenia nabiera aktywność instytucji kulturalnych oraz stowarzyszeń kulturalno-oświatowych. Stanowią one potrzebę samorealizacji dla wielu grup społecznych niezależnie od ich wieku, wykształcenia i statusu społecznego.

W kontekście wychowania przez kulturę i sztukę szczególnego znaczenia nabiera cały, skomplikowany proces edukacji w szkole i na zajęciach pozaszkolnych. Trudno sobie wyobrazić wychowanie bez zajęć terenowych, które mogą się odbywać w instytucjach kultury typu muzea, teatry, biblioteki, galerie, skanseny itp. Należy pamiętać, że najważniejszym

¹ Szerzej: K. Krason, Wychowanie przez sztukę, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. 7, s. 445; S. Kunikowski, Pedagogiczne aspekty wychowania w kulturze i przez kulturę..., s. 27–28.

² Jan Paweł II, "Bogurodzica" – orędzie wiary i godności człowieka, [w:] Jan Paweł II na polskiej ziemi, Watykan 1999, s. 58, cyt. za F. Adamski, Tożsamość narodu przez kulturę, [w:] Kultura. Wartości. Kształcenie. Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie, Toruń 2003, s. 212–213.



aspektem wychowawczym związanym z edukacją kulturalną młodego człowieka jest jego **inicjacja kulturalna**, a więc wprowadzanie w obszar szeroko rozumianej kultury w taki sposób, aby poprzez uczestnictwo w niej miał możliwość dokonywania własnej interpretacji, twórczego przekształcania, dokonywania modyfikacji zgodnych z przyjętymi normami kulturowymi oraz własną hierarchią wartości.

Edukacja kulturalna, wychowanie przez kulturę, sztukę i pozostałe wymienione wyżej obszary i środowiska, odgrywają istotną rolę w kształtowaniu osobowości jednostki i środowisk społecznych. Dorobek kultury materialnej i duchowej w znaczny sposób wspiera proces edukacji stanowiący główne ogniwo nie tylko pedagogiki kultury jako subdyscypliny pedagogiki, ale i pedagogiki jako nauki humanistycznej. Właśnie idee humanistyczne odgrywały w przeszłości i mają niebagatelny wpływ obecnie na wyznaczniki życia duchowego akcentowane w edukacji kulturalnej¹.

КУЛЬТУРНІ УМОВИ ОСВІТИ ПЕРЕД СУЧАСНИМИ ВИКЛИКАМИ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

У педагогічній літературі багато питань присвячено культурній освіті, що є одним із елементів широкої педагогіки культури. Найважливішим напрямом вважається предмет педагогіки культури, участі людини у процесі навчання, на виробництві та духовної культури. Мета полягає у збагаченні процесу навчання в людському сенсі цінностей і духовних сил, які часто підкреслюється провідними представниками педагогіки культури.

Ключові слова: культурні детермінанти в розвитку суспільства, ролі освіти у створенні культури та культурної самобутності, культурна освіта в епоху сучасних цивілізаційних викликів.

CULTURAL CONDITIONS IN EDUCATION FACING CONTEMPORARY CHALLENGES OF CIVILIZATION

In pedagogical literature much space is devoted to issues related to cultural education, which is one of the segments of the broader cultural pedagogy. The most important area considered to be the subject of cultural pedagogy is the human participatory learning process in the production of the material or spiritual culture. The effect of this is to enrich the learning process in the human sense of values and spiritual forces, which is often emphasized by the leading representatives of cultural pedagogy.

Key words: cultural determinants in the development of society, the role of education in creating culture of cultural identity, cultural education in the era of modern civilization challenges.

КУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРЕД СОВРЕМЕННЫМИ ВЫЗОВАМИ ЦИВИЛИЗАЦИИ

В педагогической литературе много вопросов посвящено культуре образования, являющейся одним из элементов широкой педагогической культуры. Важнейшим направлением этой сферы есть педагогическая культурна, участие человека в процессе обучения, на производстве и духовной культуры. Цель ее заключается в обогащении процесса обучения в человеческом смысле ценностей и духовных сил, которые часто подчеркиваются ведущими представителями педагогической культуры.

¹ Szerzej: I. Wojnar, Teoria wychowania estetycznego, Warszawa 1984; Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży, pod red. J. Wuttke, M. Kisiela, Myslowice 2006; L. Lewowicki, Kultura, wartości i edukacja – o humanistycznej synergii i racjonalnym optymizmie, [w:] Kultura. Wartości. Kształcenie...



Ключевые слова: культурные детерминанты в развитии общества, роль образования в создании культуры и культурной самобытности, культурное образование в эпоху современных цивилизационных вызовов.

Ярослав Пилинський

ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Системне вивчення сучасного європейського досвіду організації освітнього процесу у суспільстві нині особливо актуальне, коли Україна рішуче не лише заявила але і активно бореться за приєднання до Європейського Союзу, адже підписана Угода про Асоціацію з Європейським Союзом, а також створення Державної Стратегії сталого розвитку “Україна – 2020” посилюють увагу до проблеми освіти та професійної підготовки в усіх сферах державного буття і передбачають реформування освіти в Україні у рамках зазначеного у програмі часового проміжку.

Ключові слова: освіта, професійна підготовка, людський капітал, учитель

Системне вивчення сучасного європейського досвіду організації освітнього процесу у суспільстві нині особливо актуальне, коли Україна рішуче не лише заявила, але і активно бореться за приєднання до Європейського Союзу, адже підписана Угода про Асоціацію з Європейським Союзом [1], а також створення Державної Стратегії сталого розвитку “Україна – 2020” [2] посилюють увагу до проблеми освіти та професійної підготовки в усіх сферах державного буття і передбачають реформування освіти в Україні у рамках зазначеного у програмі часового проміжку.

Як зазначив нещодавно Василь Кремень: “У культурній традиції нашого народу знання виступали завжди тим типом духовної діяльності, в якому не лише з’ясовуються екзистенційні межі людського буття, а й визначаються раціональні орієнтири суспільного прогресу. Ознакою останнього завжди була освіта. Нині модернізація освітнього процесу є однією з найважливіших умов інтеграції у світову цивілізацію” [3].

На жаль, в Україні вже стало банальним говорити і писати про людський капітал, його велику цінність, про людський розвиток тощо. І хоча прийняття згаданих документів, безумовно є важливим кроком на шляху реалізації напрацьованих методик розвитку та примноження цього людського капіталу в умовах практичної дії в Україні, проте досі складається враження, що серед проблем які турбують українське суспільство проблеми освіти, що є цілком очевидним, не належать до найбільш обговорюваних. Наприклад, лише побіжне звернення до пошуковика одного з найпопулярніших українських сайтів “Українська правда” видає, що станом на 17 квітня 2015 року слово *президент* за обліковий період на сайті вжито – 46937 разів, *економіка* – 29148, *уряд* – 21998, а натомість слово *освіта* всього лише – 6477. До речі, слово *наука* використано – 322 рази, *історична наука* – 19, *фундаментальна наука* – 7, *прикладна наука* – 2. Водночас слово *кредит* згадується – 2328, а *податки* – 1279. Однак нехай нас не тішить умовна частотність вживання слова освіта. Якщо звузити



поняття чи, радше, уточнити його, то ми побачимо, що *вища освіта* згадується – 185 разів, *середня освіта* – 135, *професійна освіта* аж – 272, проте *дошкільна освіта* – 16, а *виховання дітей* 172. Таким чином, частотність вживання понять, які належать до сфери освіти і науки вказує на те, наскільки електронні медіа, а отже, і суспільство загалом зацікавлені обговорювати, писати, дискутувати та вирішувати майбутнє освіти своїх дітей, тобто того, що завжди пафосно, але від цього аж ніяк не помилково, називається майбутнім країни.

Звичайно, на основі даних частотності використання понять лише на одному, нехай і популярному сайті, мабуть, не коректно робити висновки про глибинні суспільні процеси, проте наголосмо, що попри всю поверховість наведених цифр, вони ще раз, тільки по-іншому, відображають певну, на нашу думку, важливу тенденцію – нашому суспільству бракує уваги до сфери освіти і науки. До речі, англomовний *Googl* подає на запит освіта 2трильйони 770 мільярдів посилань, а на запит економіка – 659 мільярдів, тобто у понад 4 рази менше ніж освіта. Це надто велика різниця, щоб бути випадковістю. Водночас, повертає увагу і те, що на українському сайті, маємо практично ту ж саму пропорцію, проте обернену не на користь освіти.

Сьогодні, коли більшість українців справді хочуть жити краще, що, як відомо, у нас описується простою формулою – по-європейськи, можливо варто почати працювати над тим, щоб не лише пропорція частотності вживання слова освіта у нас наблизилася до загальносвітової (у її англomовному форматі), але і цей слововжиток наблизив нас до європейських життєвих реалій.

Проте не все так просто із освітою і у наших європейських сусідів, як того б хотілося і їм і нам. Не зважаючи на те що процеси уніфікації в освіті запущені у Європі задовго до Болонського процесу, кожна країна і нині має свої проблеми, особливості, здобутки і прорахунки. Про які, до честі європейців, вони не соромляться сперечатися у пошуках оптимальних рішень. Важливою рисою цих суперечок є усвідомлення “незакритості” питання навіть тоді, коли здається, оптимальне рішення уже знайдено. І переможці і переможені, достатньо освічені, щоб усвідомлювати, що обставини можуть змінитися, і нові умови потребуватимуть зміни, а, можливо, і докорінного перегляду попередніх, здавалося б, остаточних рішень. Інша важлива особливість європейського ставлення до освіти, це включення її до вкрай складного рівняння з багатьма перемінними, яким є насправді сучасне європейське життя.

Почнемо з того, що, наприклад, розв’язуючи проблеми освіти, німецькі політики нещодавно відзначали, що, обговорюючи пенсії та забезпечення достойних засобів для існування громадянам літнього віку, треба насамперед говорити про освіту. На думку, зокрема, ліберальних демократів, чим краща система освіти, тим надійнішою є пенсія. Проблема лише в тому, що далеко не всі розуміють цю залежність. При цьому, наголошується, що саме Німеччина, сутнісно залежить від збереження і розвитку “суспільства знання”, де панують високі освітні стандарти, у цьому вони вважають запоруку лідерських позицій для своєї держави у світі.

На думку нинішнього лідера Вільних демократів Крістіана Ліндера, система освіти з погляду конкурентоздатності країни має значно більше значення ніж система оподаткування [3]. На думку німецьких фахівців, нині німецькі діти всюди в світі



конкурують з ровесниками. І тому вирішальне значення має те, що кожна дитина повинна вдома мати рівні шанси розвивати свої здібності. Це не повинно залежати від фінансового стану або рівня освіти батьків. Тому конкуренція повинна відбуватися на рівні вроджених здібностей і волі до їх розвитку та використання. Тільки суспільство, яке створить передумови для цього, буде сприйматися як справедливе. І тільки воно, створивши у такий спосіб власні “еліти ефективності”, зможе в довгостроковій перспективі гарантувати соціальну стабільність і справедливість. Адже суспільство, збудоване на привілеях станових еліт, сформованих за рівнем доходу, впливу або згідно із партійною приналежністю, зрештою руйнується. Будь-яке суспільство задля свого поступу потребує ефективного розвитку еліт, що неможливо забезпечити в умовах закритості. Про що, до речі, обґрунтовано писав ще на початку минулого століття Карл Поппер у своїй і досі актуальній праці “Відкрите суспільство і його вороги” [4], але це неможливо без створення передумов для отримання рівних життєвих шансів. За відсутності таких передумов замість еліт ефективності суспільством порядкують станові еліти. Про їх загалом низьку конкурентоспроможність відомо давно. При чому, на думку німецьких фахівців, необхідно постійно відтворювати ці фундаментальні умови відкритості, адже консервативні, охоронні тенденції розвитку суспільства нікуди не зникають, і по-новому відтворюються з кожним новим поколінням громадян.

Очевидно, що якщо суспільство не ставиться шанобливо до об’єктивних фактів, до знання, і зрештою до науки, то це вкрай несприятливо для нього не тільки в плані продуктивності, конкурентоспроможності та економічного розвитку, це суттєво звужує його можливості створити демократичні і справедливі інститути, а отже, – суспільство з відкритими кар’єрними ліфтами для талановитої і освіченої молоді. Це особливо стосується тих фактів (і їх інтерпретацій), які ставлять під питання самоповагу та ідентичність. На думку Бернарда Льюїса: “Коли люди бачать, що справи йдуть з рук геть погано, вони схильні ставити собі одне з двох запитань. Перше: “Що ми зробили не так?” або друге, – “Хто винен у наших нещастях?” [6] Перше питання визначає модель мислення, яка неминуче створює передумови для появи іншого запитання: “Яким чином ми можемо виправити ситуацію?”

З другого народжується почуття безвиході та теорії змови і параної. Девід Ландес зазначає: “Латинська Америка в другій половині ХХ століття вибрала доктрину “залежності” і параною. Японія ж сторіччям раніше задалася питанням: “Яким чином можна виправити ситуацію?””, і стала провідною економічною потугою у світі взявши на озброєння освіту та науку [7].

На думку сучасних німецьких політиків, якісна освіта, якщо розглядати її з погляду економіки, є вирішальним фактором не лише конкурентоспроможності, крім того, з погляду суспільства, вона є дієвим гарантом індивідуального звільнення. Свого часу Ральф Дарендорф вимагав від суспільства “освіти як громадянського права” [8]. Він запитував у своїх сучасників: як можна брати участь в нашому культурному житті, якщо з ним немає власної точки дотику? Як орієнтуватися в складному сучасному суспільстві, не розуміючи зв’язку подій і явищ? Вчений вважав, що соціальне зростання залежить нині більш ніж коли-небудь в минулому від індивідуальної кваліфікації. Ми володіємо великими свободами, але використовувати їх в повному обсязі можуть лише ті, хто має



для цього достатній рівень освіти, – вважав Дарендорф. Він вбачав у цьому найважливіше політичне завдання, оскільки вважав, що побудувати справедливе суспільство і дати людям можливість розвиватися в умовах свободи, необхідно забезпечити їм відповідний рівень освіти [8].

Як вважає Крістіан Лінднер, для того, щоб на сучасному етапі забезпечити розвиток демократичного суспільства німецькому суспільству потрібно приділяти більше уваги ранньому розвитку дітей в дитячих дошкільних центрах та початкових школах. Найого думку, обидві ці сфери необхідно розглядати як єдине ціле, а перехід із закладу першого рівня до наступного повинен бути більш плавним. Адже суспільство витрачає великі кошти на старші класи гімназії, проте основи життєвого шляху закладаються задовго до цього. Треба створювати менші групи, виявляти більше індивідуального підходу, зокрема в організації навчання німецької мови, адже освоєння мови це ключ до наступного успіху в школі.

Лінднер переконаний, необхідно істотно підняти важливість освіти кадрів для роботи в групах продовженого дня та початкових школах, адже у багатьох країнах ЄС на відміну від Німеччини, для роботи в початковій школі обов'язково треба мати вищу педагогічну освіту. Це має стати неодмінним стандартом, адже сьогодні завдання вчителя початкової школи значно змінилися: раннє розпізнавання потреби дитини, сприяння у їх вирішенні, зв'язок з різними установами соціальної мережі, робота з батьками, – все це вимагає від співробітника дитячого садка чи початкової школи зовсім іншого рівня кваліфікації. До речі, у Японії вже багато років учителів для початкових шкіл готують університети, зокрема такі відомі, як Токійський та Кіотський.

Крім того, необхідно подолати певну соціальну несправедливість в галузі освіти в Німеччині, яка все ще існує. Адже на думку політика, соціальні шанси зростання неприйнятним чином залежать від походження. Певним чином це залежало від того, що суспільство тривалий час головну увагу приділяло загальноосвітнім школам і не виправдано мало приділяло уваги розвитку системи дитячих садків і початкової школи хоча саме там, як ми тепер зрозуміли формується життєвий шлях дитини, її ставлення до освіти, до навчання, а головне до себе, формується її самооцінка і прагнення (чи його відсутність) навчатися, розвиватися і здобувати знання, тобто бути успішним і корисним членом суспільства. З цієї точки зору значення всієї сфери дитячих дошкільних центрів, дошкільна сфера, початкова школа суттєво недооцінювалися. Причому як вся сфера початкової освіти, так і рівень оплати праці тих, хто там працює, яку і де професійну підготовку він одержав. Має місце парадоксальна ситуація, за якої батьки готові викласти кругленьку суму за новий автомобіль, чи відпочинок у екзотичній країні, але не готові належним чином оцінити працю тих, кому вони, зрештою довіряють найдорожче, що у них є – своїх дітей. Побутує думка, що нині оплата праці і вчителів дошкільних закладів і початкової школи, як зрештою і інших освітян у європейських країнах є явно недооціненою і недооплаченою, насамперед з огляду на те, що вони, як відомо, примножують людський капітал.

Ще одна проблема вирішення якої на думку сучасної німецької педагогічної громадськості має поліпшити якість освіти – це надання школам більшої свободи, мова йде про делегування більшої відповідальності практикам на місцях адже саме вони



можуть адекватно оцінити проблеми, що постають в освітні галузі на всіх рівнях, і запропонувати для їх розв'язання оптимальні рішення.

Адже освіта здійснюється не в законах, указах та розпорядженнях уряду, а – в ідеальному випадку – в класному приміщенні, де зустрічаються мотивований і добре освічений учитель та учні, а аудиторії, де разом працюють викладачі і студенти, що добре розуміють свою мету – здобути якомога більше знань. Завдання влади створювати для цього найкращі умови.

Згідно із сучасними опитуваннями, 60 % вчителів вказують на те, що вони бажать для себе більше свободи, хочуть відхилитися від навчальних планів, які здаються їм застарілими. Якщо вони усвідомлюють, що для класу було б набагато важливіше розглянути інше питання, то чи слід їм це дозволити? Чи така ініціатива повинна залишатися змарнованою? На думку Лінднера, школам треба надати можливість самим більшою мірою приймати рішення про своїх ресурсах. Саме у школах варто вирішувати чи їм потрібен новий кабінет фізики чи новий концертний рояль, новий учитель фізкультури чи краще ще один соціальний працівник? Це кроки до запровадження нової організації освіти, яка, з одного боку, має привнести більше свободи для окремої школи, та в окремий клас, а з другого – дасть більш чіткі дорогівкази.

Але ці проблеми можна вирішити, відповідно поліпшивши підготовку вчителів та надати їй справді вигляду постійного тривалого процесу.

Сучасні вчителі мають одержати можливість через рівні проміжки часу повертатися до вищої школи на один семестр для підвищення кваліфікації, ознайомлення з новими методичними розробками, а студенти – дістати можливість знайомитися з тонкощами учительської праці від практиків з великим повсякденним досвідом. Крім того, зросте престиж професії вчителя, адже роботодавець, тобто держава, таким чином продемонструє суспільству настільки серйозно вона оцінює справу підвищення кваліфікації учителя.

На думку колишнього канцлера ФРН Ханса-Дітріха Геншера, сучасне німецьке суспільство повинно знайти єдність в оцінці завдання вчителів і того, чим вони є цінними для нього. Це має, зокрема, знайти своє відображення у оплаті праці вчителів. Адже, на думку Геншера, німецьке суспільство – це суспільство великих можливостей, але професія вчителя дає небагато шансів на суттєве зростання. Це означає, що вчителі протягом всієї своєї трудової діяльності виконують надзвичайно важливу роботу заради майбутнього країни, проте самі не мають великих шансів на підвищення свого статусу. Це, на жаль, симптоматично: одна з найбагатших країн світу не використовує своє багатство для того, щоб безперервно поліпшувати систему освіти і тим самим зберегти шанси на майбутнє. Щоб реалізувати освіту як право громадянина, німецькому суспільству необхідно здійснити перегляд пріоритетів, в тому числі щодо коштів та їх витрат. На думку Геншера, освіта повинна стояти на самому верху, адже як доводять останні соціологічні дослідження успішність класу напряму залежить від результативності роботи учителя, а його результативність від його мотивованості [3].

Проте тут прихована інша небезпека. Адже проблема в стимулюванні вчителів, а точніше у їх оплаті полягає не в тому, що вона в середньому надто низька, (насправді



вона з тим же успіхом може бути і в середньому надто високою), а в тому, що ставки надто усереднені і негнучкі. Таким чином, поганим учителям суттєво переплачують, а добрим – багато недоплачують. Ставки заробітної платні, як правило, усереднені і визначаються не стільки вмінням і кваліфікацією викладача, а передусім стажем, ступенем, чи різноманітними кваліфікаційними сертифікатами. На жаль, у будь-якій бюрократичній організації, побудованій за принципами цивільної служби, існує стандартна шкала заробітної платні, тож практично неможливо стимулювати конкуренцію через введення різних ставок залежно від успіхів службовця. Працівники системи освіти, себто самі вчителі, починають запроваджувати первинний контроль, адже за таких умов будь-які працівники здебільшого надають перевагу стандартній шкалі зарплатні і виступають проти оплати за заслуги з тієї очевидної причини, що особливо талановитих людей завжди обмаль. Це складова загальнолюдської тенденції входить у змову для встановлення монопольних цін, незалежно від того, чи це робиться за посередництва профспілок, чи промислової монополії [8]. Саме тому бажано знайти спосіб, заради піднесення освіти, знайти спосіб вирішити цю суперечність, або принаймні пом'якшити її негативний вплив на якість навчання.

Видатний американський президент Джон Ф. Кеннеді одного разу сказав: “Прогрес нашої країни не може бути швидшим за прогрес нашої освіти”[9]. Отже, немає сумнівів у тому, що витрати на освіту – інвестиції в індивідуальні життєві шанси і тим самим одночасно в соціальну згуртованість і економічну конкурентоспроможність мають бути і суспільним і державним пріоритетом.

Література:

1. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?art_id=246581344. (17.04.2015). – Заголовок з екрану.
2. Указ Президента України № 5/2015 Про Стратегію сталого розвитку “Україна – 2020”. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/18688.html>. (17.04.2015). Заголовок з екрану.
3. *Кремень В.* Людина як суб’єкт творчої діяльності. – Я-концепція академіка Нелі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості : зб. наук. пр. / В. Кремень ; упоряд. О. М.Отич та ін. ; Національна академія педагогічних наук України; І-нт пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. – С. 15.
4. Наводить мости : Два покоління, одна страсть / Ганс-Дитрих Геншер, Кристиан Линднер. – Москва : Фонд “Либеральная Миссия”, 2014. – 184 с.
5. Див докладніше Карл Поппер. Відкрите суспільство і його вороги. – Київ : “Основи” 1994 р.
6. *Bernard Lewis*, “The West and the Middle East,” *Foreign Affairs* (January-February 1997). – P. 121.
7. *David Landes*, “Culture Makes Almost All the Difference,” in *Culture Matters*. – New York : Basic Books, 2000. – P. 7.
8. *Дарендорф Р.* Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы / Р. Дарендорф. – М. : РОСПЭН, 2002. – С. 262.



9. Див. доК. : Ольсон М. Піднесення та занепад держав. Економічний розвиток, стагфляція та соціальний застій. – Харків : “Каравела” 2002 р. – С. 47-91.
10. 46-Special Message to the Congress on Education. February 20, 1961 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=8433> (17.04.2015).

PROBLEMY EDUKACJI UKRAIŃSKIEJ W KONTEKŚCIE TENDENCJI EUROPEJSKICH

Systematyczne badania nowoczesnych doświadczeń europejskich w organizacji procesu kształcenia w dzisiejszym społeczeństwie są szczególnie ważne, gdy Ukraina stanowczo oświadczyła, że aktywnie walczy o przystąpieniu do Unii Europejskiej. Podpisanie Umowy o stowarzyszeniu z Unią Europejską i ustanowienie Narodowej Strategii Zrównoważonego Rozwoju “Ukraina – 2020” skupiło uwagę na problemach kształcenia i szkolenia we wszystkich dziedzinach życia publicznego i przewiduje reformy oświaty na Ukrainie w ramach okresu, ustalonego w programie.

Słowa kluczowe: edukacja, szkolenie zawodowe, zasoby ludzkie, nauczyciel.

PROBLEMS OF UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF EUROPEAN TRENDS

Systematic study of modern European experience of the educational process in modern society is especially important today when Ukraine has not only declared, but is also actively fighting for the accession to the European Union. As it was signed in the Association Agreement with the European Union and in the Basic provisions of a National Strategy for Sustainable Development “Ukraine – 2020” it is important to strengthen attention to the problems of education and training in all areas of public life, and to develop educational reform in Ukraine in the framework of that program.

Key words: education, training, human resources, teacher

ПРОБЛЕМЫ УКРАИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ

Системное изучение современного европейского опыта организации образовательного процесса в обществе сейчас особенно актуально когда Украина решительно не только заявила но и активно борется за присоединение к Европейскому Союзу, ведь подписано Соглашение об ассоциации с Европейским Союзом а также создание Государственной Стратегии устойчивого развития “Украина – 2020” усиливают внимание к проблеме образования и профессиональной подготовки во всех сферах государственного бытия и предусматривают реформирования образования в Украине в рамках указанного в программе временного промежутка.

Ключевые слова: Образование, профессиональная подготовка, человеческий капитал, учитель.

Jan SIKORA

CYWILIZACYJNE KONTEKSTY EDUKACJI

Przedmiotem artykułu są cywilizacyjne konteksty i problemy współczesnej edukacji. Autor wyróżnia charakterystyczne dla współczesności procesy i zjawiska, które w zasadniczy sposób określają kontekst cywilizacyjny współczesnego człowieka, oraz wskazuje na kojarzone z systemem edukacji oczekiwania w zakresie rozwiązywania zasadniczych dylematów współczesnego człowieka.

Słowa kluczowe: cywilizacja, edukacja, technologie, IT, media, społeczeństwo informacyjne.



Jednym z systemów ekstensji wyznaczających sposób funkcjonowania człowieka jest edukacja. Kształt tego systemu, będący funkcją poziomu rozwoju cywilizacyjnego, w dobie nowożytnej uzyskał w krajach rozwiniętych formę zinstytucjonalizowaną z hierarchiczną strukturą szkolną i nadzorem pedagogicznym. Należy tu zwrócić uwagę, że charakterystyczną cechą takich systemów jest skłonność do przenoszenia ekstensji, wyrażająca się w traktowaniu systemów ekstensji jako bytów przybierających własną tożsamość i w tym sensie mogących zdominować człowieka. W tej sytuacji kluczową kwestią dla działań podejmowanych w ramach systemu edukacji jest określenie funkcji systemu i sposobów ich wykonywania.

Edukacja na przestrzeni dziejów postrzegana była zwykle jako instrument osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy, który identyfikowany był z ideałem sprawiedliwego państwa, z jednostką służącą społeczeństwu (Platon), bądź też traktowaniem jednostki jako wartości niepowtarzalnej ze swobodą kształtowania indywidualności i tożsamości (Rousseau). Obok tak biegunowo rozbieżnych opcji mamy także do czynienia z dylematem o charakterze pragmatycznym, egzemplifikującym się w alternatywie, czy celem edukacji powinna być reprodukcja wzorów kulturowych, czy też przygotowanie człowieka do rozwiązywania problemów w zmieniającym się świecie. Jeszcze innym aspektem fenomenu edukacji jest pytanie o to, jak dostęp do edukacji wpływa na dystrybucję władzy, statusu, majątku i miejsca beneficjenta w strukturze społecznej. Znaczenie wszystkich tych kwestii dla sposobu bycia człowieka w świecie sprawia, że edukacja jest przedmiotem nieustannego zainteresowania i związanej z tym debaty.

Współcześnie, w dobie formowania się społeczeństwa postindustrialnego, ważne kiedyś wyzwania i dylematy ulegają radykalnemu przeformułowaniu. Na tym tle systemy edukacyjne w swym instytucjonalnym kształcie wydają się nie nadążać za zmianami zachodzącymi w ich otoczeniu. Ciągle jeszcze obowiązują, typowe dla industrialnej fazy rozwoju, modele edukacji ukierunkowane na przygotowanie ludzi do uczestnictwa w społeczeństwie masowej produkcji, długoterminowego planowania i aktywności człowieka wyrażającej się w stabilnym wykonywaniu pracy zawodowej. Oferowane rozwiązania wynikają z obsesji poszukiwania optymalnych rozwiązań i najlepszego sposobu postępowania. Tymczasem naszym środowiskiem staje się szybko przekształcająca się cywilizacja zdominowana przez ekonomiczne konieczności, w której poziom nasycenia techniką, informacją i agresywnymi mediami stawia człowieka w sytuacji wiecznego ignoranta.

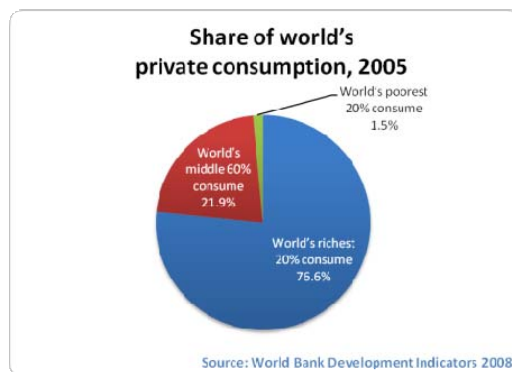
Istotną, a nawet dominującą pozycję w życiu współczesnego człowieka zajmuje rozwiązywanie problemów związanych z funkcjonowaniem w warunkach dynamicznie przekształcającej się i turbulentnej gospodarki. Chociaż ukształtowany w fazie industrialnego rozwoju sposób zaspokajania potrzeb ludzkich za pośrednictwem rynku, w dalszym ciągu stanowi dominującą formą organizacji tej sfery życia, to charakterystyczna dla współczesności liberalizacja gospodarki i procesy globalizacyjne, prowadzące *per saldo* do niespotykanej wcześniej obfitości, nie przyczyniły się do ograniczenia ubóstwa i zapewnienia stabilności¹. W rezultacie mamy do czynienia ze wzrostem dochodów i bogactwa górnych warstw właścicieli

¹ J.E. Stiglitz: Globalizacja. PWN. Warszawa 2004, s. 23.



kapitału w postaci papierów wartościowych, będących wyrazem finansjalizacji gospodarki¹. Sytuację w tym obszarze ilustrują podane niżej wykresy.

Powyższy wykres wskazuje, że 20 % populacji skonsumowało w 2005r. około 76,6 % dóbr, a przy tym nie obserwuje się zahamowania czy odwrócenia tego trendu. Wyraża się to w niskim wzroście lub stagnacji w przychodach ludzi na niskim poziomie zamożności i największym i najszybszym wzroście dochodów w mniej niż 1 % gospodarstw domowych przy rosnącym udziale w najwyższej warstwie dochodowej przychodów uzyskiwanych z aktywów finansowych lub kapitałowych². Symptomatycznym przejawem tego zjawiska finansjalizacji gospodarki jest gwałtowny wzrost obrotu derywatami, który w 1987 r. wynosił około 10 % globalnego PKB, aby w 2005 r. osiągnąć poziom około 570 % globalnego PKB³.



Rys. 1. Rozkład prywatnej konsumpcji na świecie w 2005 r.

Krytyka tego stanu rzeczy koncentruje się na typowym dla kapitalistycznej formacji dążeniu do maksymalizacji zysku i wynikających stąd konsekwencji dla ludzi skazanych na pracę najemną. Ci, którzy nie mogą sprostać wymaganiom kapitału z racji wieku, stanu zdrowia lub braku odpowiednich kwalifikacji, skazani są na bezrobocie i materialną zależność od innych⁴.

Rozwój nauki i postęp techniczny, w tym zwłaszcza zastosowania technologii IT sprawił, że zmieniają się warunki tworzenia wartości. W odróżnieniu od industrialnej fazy rozwoju zasadniczym czynnikiem generującym zmiany w globalnych finansach, usieciowionych firmach charakteryzujących się rozmytą organizacją, zmienną i zróżnicowaną produkcją, mobilnymi i zarządzającymi swoim rozwojem pracownikami jest dematerializacja informacji. Konsekwencją

¹ G. Duménil, D. Lévy: Neoliberalna (kontr-)rewolucja. W: Neoliberalizm przed trybunałem, red. A. Saad-Filho, D. Johnston. Książka i Wiedza. Warszawa 2009, s. 32.

² G. Ingham: Kapitalizm. Sic. Warszawa 2011, s. 268.

³ P. Dembiński: Finansjalizacja – klęska urodzaju w gospodarce. 2012 [www.obserwator finansowy. pl](http://www.obserwatorfinansowy.pl)

⁴ S. Clarke: Neoliberalna teoria społeczeństwa. W: Neoliberalizm przed trybunałem, red. A. Saad-Filho, D. Johnston. Książka i Wiedza. Warszawa 2009, s. 92-94.



takich zabiegów może być znaczne zwiększenie wykorzystania aktywów materialnych. W praktyce biznesowej oznacza to odchodzenie od logiki industrialnej na rzecz wykorzystania zdematerializowanych aktywów i ich odpowiedniego przemieszczania w celu mobilizowania zewnętrznych podmiotów i zarządzania nimi dla realizacji określonego projektu. Taki sposób działania wiąże się z upowszechniającym się obecnie sposobem kreowania wartości – zarządzaniem wiedzą, której jednak, w przeciwieństwie do zdematerializowanych aktywów, nie da się łatwo oddzielić od jej fizycznych nośników – ludzi.

Wynikiem tego typu procesów są przemiany w sposobie poznawania świata i dochodzenia do alternatywnych sposobów działania. Technika stwarza tu przestrzeń, w których określona praktyka społeczna staje się możliwa. Mamy zatem do czynienia ze wzrostem znaczenia użytecznych informacji jako środka kontroli produkcji oraz przepływu czynników produkcji, produktów i usług¹.

Zasadniczą kwestią, związaną z możliwością racjonalnego rozwiązywania problemów, jest zjawisko wykładniczego przyrostu wiedzy i jej natychmiastowej dostępności, co przy założeniu pewnej względnie stałej, uwarunkowanej biologicznie zdolności intelektualnej człowieka, stanowi istotną barierę. Towarzyszy temu jednocześnie proces dezaktualizacji dotychczas zgromadzonej wiedzy, co wymaga umiejętności szybkiej wymiany starej, nieaktualnej informacji na nową. Trudności w tym zakresie prowadzą w rezultacie do sytuacji, w której ludzie zmuszeni są do podejmowania decyzji w sprawach, których nie rozumieją.

Równie ważnym problemem jest obecnie określenie roli i znaczenia mediów w formowaniu rzeczywistości i kultury społeczeństwa. W nowoczesnych społeczeństwach media powszechnie wykorzystywane są jako instrumenty tworzenia kognitywnych i komunikacyjnych konstrukcji rzeczywistości. Mamy tu do czynienia z procesem medialnej socjalizacji, prowadzącym w rezultacie do trudności w odróżnieniu tego co rzeczywiste od nierzeczywistego, autentyczne od fikcyjnego, co w perspektywie prowadzi do zmiany struktury naszych modeli rzeczywistości². Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest funkcjonowanie “przemysłu kulturowego” generującego swoje wytwory w sposób zestandaryzowany i skierowany do nieodróżnioną publiczność przy wykorzystaniu całej palety technicznych możliwości. Przekaz kulturowy w takim kształcie staje się zbiorem matryc pozwalających dezorganizować i reorganizować doświadczenie społeczne³. W sytuacji, kiedy uproszczone, skondensowane pakiety audiowizualne serwowane stale szerokiej publiczności nie zachęcają do doświadczenia aktywnego poznania, możemy mieć do czynienia z trudnościami w wykształceniu lub atrofią takich umiejętności, jak krytyczne myślenie, zdolność porównywania, wyobraźnia i myślenie logiczne.

Na tym tle zasadniczą kwestią są oczekiwania kierowane do systemu edukacji wyrażające się w dylemacie, czy koncentrować oddziaływania pedagogiczne na przygotowaniu jednostek do osiągnięcia określonych celów, czy też skupić się na przygotowaniu do sprostania wymaganiom każdej sytuacji, w której trzeba będzie dokonywać

¹ Y. Benkler: *Bogactwo sieci*. WAIiP. Warszawa 2008, s. 47.

² S.J. Schmidt: *Konstruktywizm jako teoria mediów*. W: *Konstruktywizm w badaniach literackich*. Universitas. Kraków 2006, s. 326.

³ B. Ollivier: *Nauki o komunikacji*. Oficyna naukowa. Warszawa 2010, s. 294.



wyborów. W tym drugim przypadku trzeba nie tylko postępować właściwie, ale także rozstrzygnąć, co to “właściwe” oznacza.

Rozstrzygnięcia tego dylematu można poszukiwać w dwóch płaszczyznach. Z jednej strony należy odnieść się do możliwości zakodowanych w systemie edukacji, z drugiej zaś do jego funkcjonowania jako mechanizmu dystrybucji przywilejów klasowych wynikających z dostępu do wiedzy, pogłębiającego podziały społeczne.

Ukształtowany w industrializmie system szkolny nastawiony na przekazywanie uczniom określonego kanonu wiedzy i uformowanie ich odpowiednio do obowiązującego *status quo* miał za zadanie sprawne przygotowanie kadr do pracy w zakładach przemysłowych. Dysfunkcjonalność tego systemu w obecnych uwarunkowaniach i w odniesieniu do zarysowanego wyżej kontekstu jest przedmiotem analiz zawartych w opracowaniu *Jaka będzie Polska za 10 lat?*, opublikowanym w lutym 2015 r. Autorzy opracowania wskazują na zagrożenia wynikające z konserwatywnego myślenia i eksponowania interesów grup zawodowych, wyrażające się w hamowaniu przemian i utrzymywaniu ujednoliconych programów i metod kształcenia, co w rezultacie przekłada się na standaryzowanie postaw i uśrednianie poziomu wiedzy uczniów. Także próby przeciwstawiania się przemianom zachodzącym w przestrzeni kulturowo-społecznej i oderwanie od realiów rynkowych, w rozumieniu autorów, traktowane są jako przejaw postaw zachowawczych. Z kolei za właściwe uznaje się zwiększenie autonomii placówek oświatowych i takie ich przeorganizowanie, aby stały się nowoczesnymi centrami edukacyjnymi integrującymi społeczność lokalne, a relacje nauczyciel – uczeń ewoluowały w kierunku mentoringu i tutoring. Nauczyciele, w tych warunkach, powinni być raczej ekspertami ds. uczenia się i nauczania, a nie źródłem wszelkiej wiedzy dla uczniów. System edukacji, wyposażony w technologie IT, należy przestawić z przekazywania informacji na nauczanie i uczenie się oraz nabywanie kompetencji najbardziej przydatnych we współczesnym świecie.

Niezależnie od oceny propozycji zawartych w cytowanym raporcie, trzeba je uznać za ciekawy głos w debacie dotyczącej kierunków ewolucji obecnie funkcjonujących systemów edukacji.

Odnosząc się z kolei do problemu stratyfikacji społecznej ze względu na dostęp do wiedzy warto zwrócić uwagę, że mimo zachodzących przemian nie obserwuje się zjawiska wyrównywania różnic społecznych. Obserwuje się natomiast tendencję do kształtowania się społeczeństwa dwuklasowego, w którym uprzywilejowana, niewielka grupa monopolizuje korzyści wynikające z posiadania pieniędzy, wykształcenia i władzy. Podjęte przez J. H. Goldhorp’a badania w tym zakresie i uzyskany materiał empiryczny nad osiągnięciami edukacyjnymi i ruchliwością społeczną, której nie należy mylić z mobilnością pracowniczą, nie potwierdzają przekonania o powszechnym i zdecydowanym dążeniu do wyrównywania szans życiowych jednostek wywodzących się z różnych klas społecznych¹. W ramach prowadzonych analiz J. H. Goldhorp przyjął, że o pozycji klasowej współcześnie decydują:

¹ J. H. Goldhorpe: O socjologii. Integracja badań i teorii. IFiS PAN. – Warszawa, 2012. – S. 280.



– Miejsce na rynku pracy określone przez status zatrudnienia wprowadzający podział na pracowników pracujących na własny rachunek i pracowników najemnych stanowiących dominującą liczebnie grupę czynnej zawodowo ludności,

– Prawne uregulowanie zatrudnienia, w ramach którego wyróżnia kategorie pracowników ze względu na rodzaj umowy o pracę. Można tu wskazać zasadniczo dwie kategorie: pracowników zatrudnionych na umowach menedżerskich oraz pracowników wykonujących powtarzalne czynności w określonych zawodach.

Rozróżnienie to jest istotne dlatego, że uzyskana pozycja na rynku pracy petryfikuje układ stosunków klasowych ze względu na bardziej uprzywilejowaną pozycję specjalistów i menedżerów w stosunku do pozostałych najemnych pracowników. Uprzywilejowanie to wyraża się nie tylko w poziomie aktualnych dochodów, ale także w większej stabilności zatrudnienia i korzystniejszych perspektyw rozwoju karier zawodowych.

Jak podkreśla J. H. Goldhorp, nie znaleziono wyraźnych i przekonujących dowodów na obecność ogólnego, utrzymującego się i znaczącego zmniejszenia się wpływu pochodzenia klasowego na osiągnięte wykształcenie, które byłoby związane z rozwojem gospodarczym współczesnych społeczeństw i miałyby charakter taki, jaki można by oczekiwać na podstawie teorii liberalnej. Mimo intensywnego rozwoju edukacji w rozwiniętych społeczeństwach nie zaobserwowano zasadniczych zmian we wpływie różnic klasowych na poziom osiągniętego wykształcenia chociaż dzieci, niezależnie od pochodzenia klasowego mogły w zasadzie korzystać z rozwijającego się systemu szkolnictwa.

Także mimo powszechnie rosnącej zamożności współczesnych rozwiniętych społeczeństw nie doszło do widocznej i ciągłej redukcji różnic klasowych w zasobach ekonomicznych gospodarstw domowych. W rezultacie może to oznaczać, że rodziny bardziej uprzywilejowane odczuwają ciągłą presję dokonywania większych inwestycji w wykształcenie swoich dzieci, jako swego rodzaju wyposażenia koniecznego do utrzymania swej uprzywilejowanej pozycji, a przynależność klasowa wciąż wpływa na wybór ścieżki kształcenia. Te problemy dostrzegają także autorzy w/w opracowania *Jaka będzie Polska za 10 lat?*. W pesymistycznym scenariuszu wskazują na możliwość rozwarstwienia poziomów edukacji i zwiększenie napięć i podziałów społecznych wynikających z dostępu do dobrego wykształcenia.

Wszystko to wymaga pogłębionej refleksji nad tym, w jaki sposób rozwój technologiczny i ekonomiczny współczesnych społeczeństw przemysłowych bądź post-przemysłowych nakłada swe wymagania na systemy szkolnictwa oraz zatrudnienia, które z kolei przenoszą bezpośrednio swe wpływy na sposób funkcjonowania współczesnego człowieka i rozwiązywanie jego problemów. Proponowane rozstrzygnięcia utrzymują się zwykle w dość tradycyjnym obszarze, określonym przez aktualne „mapy mentalne” stanowiące projekcje archetypów, historycznych odniesień i zrekonstruowanych teorii. Jako przyczynę takiego stanu rzeczy można uznać trudności z weryfikacją zjawisk i procesów zachodzących w stworzonym przez człowieka środowisku, której można dokonać jedynie w odniesieniu do minionych zdarzeń, a ekstrapolacje aktualnych trendów na przyszłość mają zwykle charakter życzeniowy. Upatrywanie możliwości rozwiązywania problemów w zastosowaniach technologii IT, jak dotąd, nie znajduje satysfakcjonujących rozstrzygnięć. Wydaje się bowiem, że podstawą dla uzyskania oczekiwanych wyników modelowania jest przede wszystkim właściwe rozumienie zjawisk i procesów, których proponowane modele dotyczą. Z kolei



wykładniczy wzrost wiedzy naukowej i szybka jej dezaktualizacja, przy względnie stałych możliwościach poznawczych człowieka sprawia, że tracimy zdolność pojmowania procesów, które generujemy i jednocześnie jesteśmy ich uczestnikami. W tej sytuacji jako na kierunkowe rozstrzygnięcie w obszarze edukacji, umożliwiające sprostanie wyzwaniom współczesności, wskazuje się konieczność kształcenia przez całe życie, będące już obecnie udziałem coraz szerszej populacji.

ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ КОНТЕКСТИ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано сучасні процеси і явища, які визначають контекст сучасної людської цивілізації. Автор вказує на спрямування системи освіти щодо вирішення основних дилем сучасної людини.

Ключові слова: цивілізація, освіта, технології, ІТ, засоби масової інформації, інформаційне суспільство.

EDUCATION IN THE CONTEXT OF CIVILIZATION

The author gives the characteristic of modern processes and phenomena, which determine the context of human civilization. He points to the expectations directed to education and main dilemmas of modern person.

Key words: civilization, education, technologies, IT, mass media, information society.

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ КОНТЕКСТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Автор обосновывает современные процессы и явления, которые определяют контекст современной человеческой цивилизации. Указывает на стремление системы образования в решении основных дилемм современного человека.

Ключевые слова: цивилизация, образование, технологии, ИТ, средства массовой информации, информационное общество

Володимир БЕХ, Юлія БЕХ

ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ У ДИСКУРСІ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Подається типовий алгоритм аналізу явища освіти, що складається з філософського, методологічного, історичного, (ретроспективного), теоретичного (логічного), технологічного, методичного, практичного аналізів. Особливо уточнюється сутність, зміст та етапи філософського аналізу.

Ключові слова: філософія, освітня система, ідеологія дослідження, соціальний світ, знання, сутність, зміст, явище.

Методологія соціального пізнання сьогодні перебуває у глибокому кризовому стані, оскільки суперечність між глобалізацією і дефрагментацією, між глобалізацією і глокалізацією соціального світу не отримує поки що адекватного відтворення у свідомості світової спільноти. На макрорівні “зіштовхнулись” між собою Модерн і



Постмодерн, що породив багато власних модифікацій, у тому числі й Постмодерн–І, Постмодерн–ІІ, Постмодерн–ІІІ.

Синергетика почала “виштовхувати” матеріалізм і діалектику із сфери соціального пізнання, деякі автори стали наголошувати на полі методологічній платформі дослідження соціальних процесів і систем. Причину цього ми вбачаємо у відсутності або недооцінці світоглядно-ідеологічних основ теоретичного аналізу соціальних явищ, у тому числі й у сфері освіти.

Те саме спостерігається на мікрорівні, оскільки між цими рівнями є відповідна взаємозалежність і відповідна взаємодія. Протягом тривалого часу рецензуючи праці науковців, у тому числі кандидатів і докторів наук, постійно натрапляеш на відсутність цілісності викладання матеріалу і відсутність складових філософського аналізу: природи, сутності, змісту, форм, проблемних ситуацій, гіпотез, кінцевих продуктів наукового пошуку. Ці, здавалося б сталі, складові науково-дослідної роботи є ніби недосяжними для багатьох дослідників, у тому числі й у сфері освіти.

На практиці це означає, що відсутні відповідні філософські знання, а звідси й практичні навички, як наслідок – “кульгає” теоретична чистота результатів дослідження. До того ж автор губить, як правило, предмет дослідження. Ця вада властива майже 80 % кандидатських і до 40 % докторських дисертацій.

У зв'язку з цим хотілося б нагадати дослідникам класичний алгоритм дослідження гуманітарних процесів у галузі філософського, політологічного, соціологічного, соціально-психологічного, культурологічного, історичного знання. Він складається з філософського, методологічного, історичного (ретроспективного), теоретичного (логічного), технологічного, методичного, праксіологічного аналізів. Ми, зрозуміло, не заперечуємо використання у філософському дослідженні інших видів аналізу, наприклад когнітивного, феноменологічного, герменевтичного, структурно-функціонального та ін.

Наша мета – прокоментувати філософську складову цього ланцюга, що відповідає за світоглядні засади та ідеологію дослідження освіти.

У “Філософському словнику” зазначено, що існують три види рефлексії: елементарна, наукова і філософська. Елементарна рефлексія повертає суб'єкта до самоаналізу своїх вчинків і знань. Наукова рефлексія спрямована на аналіз прийомів і методів пізнання, які використовують у тій чи іншій сфері дослідження. Це допомагає формувати критичний принцип, метою якого є вироблення теорії. В свою чергу “теорія (від гр. *θεωρία* – розгляд, дослідження) – вчення, система наукових принципів, ідей, що узагальнюють практичний досвід і відображають закономірності природи, суспільства, мислення; сукупність узагальнених положень, що створюють науку або розділ будь-якої науки” [15, с. 809].

Але філософська рефлексія, окрім критичного принципу, що дозволяє описати, пояснити і спрогнозувати наслідки закономірностей розвитку соціального інституту освіти, формує евристичний принцип пізнання, тобто виконує роль джерела знання. А це можливо лише завдяки тому, що саме “філософська рефлексія сконцентрована на усвідомленні і осмисленні граничних підстав буття, мислення і людської культури в цілому” [15, с. 717].

Отже, філософський аналіз є першою ланкою у дослідженні будь-якої сфери гуманітарного життя людини. Тому далеко не випадково наприкінці ХХ і початку



XXI століття почали виникати різні філософії у конкретних галузях гуманітарного знання, наприклад філософія права, філософія науки, філософія техніки, філософія політики, філософія соціології, філософія освіти та ін.

Розв'язання проблемної ситуації, покладеної в основу будь-якого дослідження, треба починати з головного поняття. На це наставляє нас закон економії робочого часу, що вимагає починати аналіз саме з центрального поняття дослідження. І якщо ідея в теорії відіграє роль об'єднувального моменту, на що в свій час вказував І. Кант, маючи на увазі систему науки, то цілком справедливим є твердження, що центральне поняття містить в собі програму побудови теорії соціальних зв'язків, шлях її створення або, говорячи словами І. Канта, схему. Як справедливо зазначає П. Копнін, на її основі відбувається сходження від абстрактного до конкретного.

При цьому головна ідея дослідження сама визначає у власному саморозвитку межі, цілком відповідну до своєї природи. На цю властивість понять вказує і автор оригінальної теорії функціональної організації М. Сетров: "Лексичні одиниці мови виявляються таким специфічним субстратом системи, який вже "задає", детермінує клас імовірних структур, що можуть на цьому субстраті реалізуватися" [14, с. 199].

Будь-який смисл може бути "розпакований", і тоді те, що розумне, стає дійсним. Смисл стає доступним, ми виявляємо сутність і зміст того чи іншого поняття, розглядаючи його як цілісність. Г. Гегель з цього приводу писав: "Поняття для свого розвитку не потребує ніяких зовнішніх стимулів; його природа, що включає в себе протиріччя між простотою і відмінністю, і саме тому неспокійна, спонукає його до самоздійснення, вона змушує його розгортати і робити дійсним відмінність, що існує в ньому самому тільки ідеально, тобто в суперечливій формі нерозрізненості; так призводить вона до того, щоб шляхом знімання його простоти як деякого недоліку, деякої односторонності зробити його справді цілим, до чого первісно воно містить у собі тільки спроможність" [6, с. 12].

На основі вищевикладеного автор повинен здійснити відносно головного поняття три дії, оскільки у гуманітарній науковій традиції є три базисні підходи до ідентифікації певного поняття: атрибутивний (передбачає розгляд поняття як носія особливих ознак, якостей, властивостей); функціональний (визначення поняття подається через функції, притаманні структурі, яка ідентифікується); реляційний (оцінювання поняття розгортається у співвідношенні з іншими близькими та відмінними поняттями).

Далі філософський аналіз уточнює природу явища, його сутність, зміст та головні форми прояву відносно до особистості. Природа явищ залежить від розуміння автором субстанціональної основи Всесвіту. Серед дослідників поширеними є три точки зору, а саме: матеріалістична, ідеалістична і змішана. Матеріалістичний й ідеалістичний погляди на природу явищ є традиційними і вони майже вичерпали свій евристичний потенціал.

Більш привабливим є змішаний підхід, що визнає рівноправність Фізичного і Семантичного Всесвітів, а соціальний світ сприймає як взаємопроникнення або флуктуацію їх одне у одне. Визнання семантичного поля як носія електромагнітних коливань, органічно пов'язаних з рухом універсуму, означає внесення коректив у сучасну світоглядну парадигму.

З матеріалістичних позицій його можна розглядати як інтелігібельну форму матерії. "Важливо звернути увагу на те, – пишуть В. Налімов і Ж. Дрогаліна в роботі



“Реальність нереального”, – що семантичне поле, так само як і поле фізичне, відіграє роль того середовища, через яке відбувається взаємодія. Людина взаємодіє з самою собою або з іншими людьми за допомогою дискретів слів або символів. Цей процес здійснюється шляхом породження слів (або символів) і їхнього розуміння. І те, і інше здійснюється через взаємодію з семантичним полем. Мовою фізики можна було б, напевно, сказати так: відбувається випромінювання та абсорбція квантів семантичного поля” [13, с. 93].

Ці автори розглядають непроявний семантичний Всесвіт або семантичний вакуум як те, що в філософії отримало назву Ніщо, яке так хвилювало як Схід (нірвана), так і Захід (згадаємо гностиків, Екхарда, Беме, Шеллінга, Сартра, Гайдеггера, Юнга, Тілліха та ін.).

Той факт, що до появи матеріалістичного вчення матеріальне і духовне розглядалися тільки як протилежності, що взаємовиключають одна одну, означає не що інше, як те, що дослідники дивилися на них, як на протиставлені одна одній відмінності, як на “байдуже одне одному різне”. Коли б філософи усіх часів не намагалися вирішити питання про те, що первинне – буття чи свідомість, матеріальне або духовне, – а прагнули б синтезувати їх в органічну єдність, то ми б просунулись значно далі і знали б про соціальне життя набагато більше.

На практиці антисинтез призвів, як відомо, до формування ідеологічного протиріччя між матеріалістами та ідеалістами, які через несумісність методологічних та ідеологічних позицій замість того, щоб шукати субстанціональну основу соціального світу, рухалися в протилежному від істини напрямку. Дослідники ніби не помічали, що вони з різних позицій вирішують одну й ту саму проблему. Насправді виявилось, що прибічники як суб’єктивного, так і об’єктивного підходів до пояснення світу були пересічними метафізиками. Тому одна з причин кризи в суспільному розвитку, певно, гносеологічна.

Ми відверто перебільшили значення розподілу світу на матеріальне і духовне. І надали цьому фактові занадто великого значення. Замість того, щоб вийти за межі цих двох протилежностей шляхом синтезу їх у третє ціле, ми втратили забагато часу і витратили чимало інтелектуальних зусиль на пошуки первинного і вторинного. Доки це третє ціле в ході свого саморуху не почало руйнувати соціальні організми – продукти саморозгортання людського розуму, що перебувають, очевидно, у фазі несвідомого. Про те, що розум існував завжди, але не завжди в усвідомленій формі, нам добре відомо з існуючої літератури.

Ідея природничо-наукової картини світу, побудованої на інтеграції фізичного і семантичного різновидів вакууму, відкриває принципову можливість зробити наступний крок у засвоєнні світу шляхом створення супероб’єднаної теорії, що інтегрує в органічну цілісність фізичний і семантичний світи, матерію і свідомість, речовину і інформацію. Така теорія здатна значно поширити ступінь нашої свободи в пізнанні і перетворенні руїн національних соціальних організмів в ефективні конструкції нового типу, а також значно збагачує наші інтелектуальні можливості в створенні планетарного соціального організму.

В теорії пізнання прийняття такої гіпотези означає, що ми в аналізі взаємодії матеріального і духовного переходимо від категорії розрізнення через категорії відмінності й протилежності до категорії протиріччя. У такому випадку ми сьогодні вже



готові до того, щоб відкрити в основі Всесвіту “корінь всякого руху і життєвості”. Справжній же саморух ґрунтується, як відомо з вчення Г. Гегеля, на такому протиріччі, яке “полягає не в чому іншому, як у тому, що в одному і тому ж відношенні існує як дещо в самому собі і його відсутність, негативне його самого” [4, с. 31].

У зв’язку із становленням субстанціональної основи світу проблема осягнення явища освіти переходить з розряду світоглядної в ідеологічну. Розробка ідеології дослідження, як і вибір світоглядної позиції, є суто особистою справою дослідника. Якщо виходити із визначення ідеології як системи “поглядів і ідей, в яких усвідомлюється і оцінюється ставлення людей до дійсності і один до одного, соціальні проблеми і конфлікти, а також містяться цілі (програми) соціальної діяльності, спрямованої на закріплення або зміну (розвиток) цих суспільних відношень” [16, с. 206], то під ідеологією дослідження слід розглядати сукупність ідей (семантичних фільтрів), на основі якої ми налаштовані розпочати переосмислення соціального явища, у даному випадку – освіти.

Стан справ у вітчизняній філософській думці ускладнюється тим, що сьогодні на ідеологічному обрії немає жодної ідеології, яка б прогресувала. Парадокс, але філософський напрям, який сформувався в кінці XIX століття як ідейна течія і переміг на практиці супротивників тільки завдяки тому, що розробив ефективну для свого часу ідеологію, сам став її жертвою. Ідеологія, виявляється, теж вимагає систематичного поновлення в міру прогресування духовного виробництва.

Отже, намагаючись філософськими засобами проникнути в XXI століття, ми повинні здійснити прорив до нового типу ідеологій. Для цього необхідно перейти від ідеології руйнування до ідеології творення.

Починати треба з найголовнішого – з пошуку конструктивної ідеології на основі нового світоглядного підходу до розуміння світу, в якому ми живемо. Виходячи з того, що ми рухаємось від технократичного до інформаційного типу розвитку, є сенс робити ставку на ноосферичну, а можливо, навіть і на космополітичну за характером ідеологію. Рівень науковості будь-якої культивованої нами ідеології визначається її зв’язком з типом цивілізації, яка визначає головні тенденції життя планетарного людства. І нічого страшного, якщо нам, може, й не вдасться вичерпно вирішити цю проблему. Тут важливим є сам поворот у мисленні філософів і вчених, які визначають характер і організацію духовного виробництва епохи. Інші підуть далі, будуть діяти сміливіше і досягнуть більшого.

Але спочатку необхідно встановити суть ідеології як інструменту пізнання, а також і перетворення соціального життя. “Марксів хід аналізу, – як справедливо зауважує М. Мамардашвілі, – передбачає, що ідеологічне виробництво – це завжди раціоналізація готових духовних продуктів суспільних відношень (тобто продуктів поза та незалежно від діяльності раціональної наукової думки заданих) зовнішніми засобами “знання”, використання раціональних процедур як засобів пізнання і привласнення цих продуктів індивідами, які в такий спосіб інтегруються в суспільну систему. Але якщо ці засоби “раціональні” в буржуазному суспільстві (тобто завжди обернуті до здатності судження анатомізованих індивідів), то в інші історичні епохи ці засоби можуть бути засобами анімістичних, міфологічних, релігійних та інших систем” [9, с. 33-34].



Таке визначення ідеології дослідження випливає з того, що ми розглядаємо провідну функцію ідеологічних відносин, причетних до сфери духовного виробництва, як аналогічну тій, яку виконують економічні відносини у сфері матеріального виробництва. Ця думка у науковій літературі вже зафіксована. Зокрема, О. Богданов, підкреслюючи організуюче начало ідеологій і визначаючи їхнє місце в житті суспільства, писав наступне: “Це організаційні форми для всієї практики суспільства або, що те ж саме, її організаційні знаряддя. Вони справді визначаються в своєму розвитку умовами і відносинами виробництва (духовного в тому числі – авт.), але не тільки як їхні надбудови, а саме як форми, що організують деякий зміст, визначаються цим змістом, пристосовуються до нього” [2, с. 135].

У колективній монографії “Духовне виробництво” знаходимо наступне підтвердження нашої тези про організуючу роль ідеології у дослідженні: “У процесі духовного виробництва формується не просто свідомість (вона виробляється всіма індивідами, які стихійно включені в матеріальний процес), а його особлива суспільна – “вторинна”, “ідеологізована” – форма, завдяки якій індивіди “інтегруються в суспільну систему” [7, с. 142].

Тут немає необхідності докладно зупинятися на ролі ідеології в організації розумової діяльності дослідника, оскільки на неї поширюються всі ті закономірності, про які писав К. Маркс в “Німецькій ідеології”, з тією невеликою різницею, що предметом тут є не вся практично-перетворююча діяльність людини, а специфічне філософське мислення.

Основна функція ідеології дослідження полягає в тому, що вона насправді є своєрідним семантичним фільтром, через який необхідно пропустити все багатство ідей, накопичене на початок ХХІ століття світовою суспільною думкою з проблем соціального життя людей. На цей бік процесу пізнання справедливо вказує В. Налімов: “Розвиток культури, в тому числі науки, – це знову ж нескінченне фільтрування нових ідей через парадигматичні уявлення, що породжуються сенсами минулого. І якщо фільтри виявляються неспроможними еволюціонувати у напрямку форм, які пом’якшують їхню жорсткість, то відбувається революційна відмова від них. В історії західного християнства це релігійні і ідеологічні війни і революції, в науці – революційна зміна парадигм, що так добре описана Куном” [13, с. 42].

Отже, оскільки змінюється в процесі поглиблення пізнання не вхідний зміст соціального світу, а фільтр, через який він аналізується, то для отримання його нового образу необхідно застосувати якісно іншу ідеологічну настанову.

Чим радикальніше один фільтр відрізняється від іншого, тим контрастнішим буде одержаний результат. У зв’язку з цим інколи здається, що в окремих випадках тексти, спродуковані дослідниками одних і тих же процесів, непорівнювані один з одним. Наприклад, це є справедливим відносно наукового і теологічного пізнання світу. Причому ідея, що відіграє роль семантичного фільтру і є гносеологічним інструментарієм дослідження, набуває нової якості, тому її потрібно називати не інакше, як *ідеологемою*.

При цьому стає зрозуміло, що досить поширена настанова на деідеологізацію соціальних, політичних та інших досліджень цілком абсурдна. Принципово неможливо дослідити навіть найдрібнішу проблему без використання певних семантичних фільтрів, оскільки буде відсутній критерій селекції та організації матеріалу, що досліджується.



У зв'язку з викладеним вище є сенс розглядати ідеологію як момент, який організує не лише буденну, але й наукову свідомість. Тут нічого нового ми не винаходимо, оскільки йдеться про методологічну функцію ідеології. Тому ідеологія як інструментарій дослідження є, на наш погляд, ефективним засобом раціоналізації вже готових духовних продуктів, що функціонують у формі філософських ідей, у яких в ідеальній формі зафіксовано реальний суспільний зв'язок людей і явищ.

Можна сказати, що в процесі дослідження ми мусимо здійснити трансформацію реального соціального явища буття у форму знання, оскільки воно здійснює тиск на людей і відчувається ними. “Відношення, – писали К. Маркс і Ф. Енгельс в “Німецькій ідеології”, – стають в юриспруденції, політиці і т. ін. – в свідомості – поняттями” [12, с. 100].

Крім того, К. Маркс і Ф. Енгельс прямо вказували на те, що ідея, як продукт діяльності філософа, є всього лише уявним “еквівалентом” реального відношення. “Відношення для філософів рівнозначні ідеї. Вони знають лише відношення “Людини” до самої себе, тому всі реальні відношення стають для них ідеями” [1, с. 99]. Відразу наведено більш чітке визначення відношення як того, “що філософи називають ідеєю” [1, с. 99].

Ідеологія дослідження, як будь-яка інша система, складається з певного набору елементів. Як нам здається, до неї мають увійти як мінімум чотири ідеологеми. Це будуть чотири семантичних фільтри для вивчення різноманітних аспектів обраної нами проблеми: світоглядний, логічний, гносеологічний і онтологічний. Саме тут може бути прийняте рішення вивчити предмет дослідження у дискурсі когнітивного, феноменологічного, герменевтичного, структурно-функціонального підходів.

У такому зв'язку філософський або ідеологічний аспект діяльності дослідника постає як цілеспрямоване використання названих вище семантичних фільтрів (ідеологем) як засобу пізнання і освоєння продуктів минулої філософської і наукової праці, які за допомогою раціональних процедур інтегруються в якісно нову систему соціальної філософії, а після цього в теорію ноосоціогенезу. Очевидно, синтез напрацьованих різними школами і напрямками ідей в органічну цілість є перспективним і буде характерним для розвитку філософії і науки ХХІ століття. Їх продукти мають докорінно оновити зміст освіти.

Таким чином, виходячи з викладеного вище, ідеологію дослідження можна визначити як спеціально сконструйовану систему семантичних фільтрів-ідеологем, що організує нашу дослідницьку діяльність у процесі засвоєння духовної спадщини минулого крізь призму ідеї соціального організму. Ми розуміємо духовне виробництво в широкому сенсі як “всю діяльність людей з виробництва, обміну, розподілу і споживання духовних цінностей” [3, с. 209].

Подальші кроки у філософському дослідженні пов'язані з визначенням сутності, змісту та форм явища освіти. Під сутністю освіти необхідно розуміти її внутрішній зміст, що виявляє себе в єдності всіх багатоманітних і суперечливих форм його буття. При цьому явище освіти – це те чи інше виявлення (вираження) соціального світу, зовнішні, безпосередньо дані форми його існування у вигляді формалізованого наукою знання.

У мисленні ж категорії сутності і явища освіти висловлюють перехід від розмаїття наявних форм соціального світу до його внутрішнього змісту і єдності, до поняття. Оскільки освіта як складова соціального світу є тотальністю, то досягнення



його сутності є головним завданням філософії, а точніше, такого її специфічного напрямку як філософії освіти.

Наступним кроком у гносеологічному аналізі освіти після визначення його сутності є виявлення його змісту, який ще байдужий до форми, а “форма зовнішня до нього; зміст щось інше, ніж форма” [5, с. 86]. Тому під змістом освіти розуміють не сам по собі субстрат соціального, а його внутрішній стан, сукупність процесів, що характеризують взаємодію утворюючих соціальний світ елементів, взаємодію між собою і з середовищем, зумовлюючи їхнє існування, розвиток і зміну; в цьому сенсі зміст освіти є навчально-виховним процесом.

При цьому як аксіомою стає такий погляд на освіту, коли все, доступне раціональному мисленню і ірраціональному спостереженню, постає як соціальне, що перебуває у польовій формі. Водночас відзначимо, що соціальний світ, як впливає з розглянутого вище матеріалу, складається ніби з двох частин: суб’єктивованої і об’єктивованої, які зароджуються на мікрорівні, розташовуються на макрорівні і переходять на мегарівень.

Тепер у нас є всі підстави вважати, що суб’єктивована частина цієї суперечливої єдності знаходиться в структурі людської особистості і перебуває в потенційній формі або у формі індивідуалізованого знання.

Інша частина змісту освіти, як соціального явища, об’єктивована в зовнішньому середовищі. Вона є добре відомою нам об’єктивованою реальністю. Її зазвичай називають *соціумом*. На превеликий жаль, вітчизняній філософській думці цей термін мало про що говорить. Він просто “випав” з проблемного поля. Тривалий час ми вважали його “знахідкою” західної філософської думки. Для нас було достатньо оперувати категорією “суспільство”, яка була продуктивним засобом матеріалістичного аналізу соціальної реальності. Тішить те, що сьогодні це поняття, нарешті, стає предметом уваги і російської, і вітчизняної соціальної філософії.

Аналізувати зміст освіти краще всього на рівні об’єктивованого соціального світу. Це пов’язано з тим, що саме на цьому рівні пізнання соціуму постає зовнішнім для дослідника предметом. У цьому випадку він є соціальною річчю, яку можна відтворити як сторонню дослідникові. Для того, щоб вивести його складники, треба уявити соціальний світ як “дійсний процес формоутворення у його різноманітних фазах” [11, с. 526].

Концентровано його можна сьогодні, тобто після форуму Ріо+20, звести до так званої “знанневої економіки”, що повинна мати зелений колір. Буття сутності освіти і прояв її змісту говорить про те, що тут маємо справу з соціальною формою. Для обґрунтування цієї тези достатньо вказати на те, що до форми належить загалом усе певне. При цьому відомо, що визначення освіти є водночас і визначенням освітньої форми, оскільки воно є чимось установленим, завдяки цьому воно відмінне від того, форму чого воно складає; визначенням освіти як якості, єдиною зі своїм буттям.

Оскільки у цьому випадку йдеться про другу природу, то ми маємо справу, відповідно, не з натуральною формою, в якій перебуває перша природа, а з формою перетвореною, причому двічі. Перший раз натуральна форма зазнає змін, відбиваючись у свідомості людини у формі індивідуалізованого знання, переконань, настанов, а другий – у суспільній свідомості у формі колективного знання – теорій, концепцій, парадигм, окремих ідей.



При цьому слід нагадати, що перетворена форма нам знайома. Її пов'язують, як правило, з відображенням явищ об'єктивного світу або його окремих предметів у свідомості людини. З філософів її найбільш тонко відчув М. Мамардашвілі, який у своїх філософських роботах спирався не тільки на аналіз К. Марксом явищ економічного фетишизму й ідеології, але і на психоаналіз, на юнгівську концепцію “архетипів”, на сучасні дослідження міфології і символізму.

“Перетворена форма існування, – пише М. Мамардашвілі, – є продуктом перетворення внутрішніх відносин складної системи, що відбувається на певному її рівні і що приховує їхній фактичний характер та прямий взаємозв'язок побічними виразами, які, будучи продуктом і відкладенням перетвореності зв'язків системи, у той же час самостійно побутують у ній у вигляді окремого, якісно цілісного явища, “предмету”, поряд з іншими” [10, с. 269-270].

Для того, щоб більш глибоко розібратись зі знаннями, як явищем подвійної перетвореної форми, в якій живе і функціонує соціальний світ, нам важливо встановити основні атрибутивні якості простих перетворених форм. Важливим моментом є те, що перетворені форми не втрачають предметності, яка була присутня у вхідних зовнішніх формах. Але, звичайно, предметність також існує не у своїх вхідних, а в перетворених формах. М. Мамардашвілі характеризує останні в структурі людини як квазісубстанціональні об'єкти, як квазіпредмети, предмети-фантоми. Складність їхнього дослідження полягає в тому, що перетворені форми – це не просто видимість, а внутрішня форма видимості, тобто стійке і відтворююче ядро. Він спеціально підкреслює, що перетвореність “є якісно новим дискретним явищем, в якому передові проміжні ланки “стиснулись” в особливий функціональний орган, що володіє вже своєю особливою квазісубстанціональністю (і, відповідно, новою послідовністю акцидентів, часто зворотній дійсній)” [8, с. 275].

Ця обставина значно утруднює викладання матеріалу дослідження, оскільки складну перетворену форму соціального життя треба розглядати як чинники еволюції та інволюції. Іншими словами, складні перетворені форми – новоутворення (результат впливу середовища або спонтанних змін підстави), ми розглядаємо як специфічний механізм саморозвитку планетарного людства, що перешкоджає його тривалому застиганню в досягнутих формах цивілізації (або безкультур'я).

Далі відзначимо, що при вивченні натуральних форм ми маємо справу з доцільною діяльністю людини, а точніше, з працею і спілкуванням; при вивченні простих перетворених форм ми нашоуємося на природні (соціальні) сутнісні сили людини (знання), при вивченні складних перетворених форм ми маємо справу з суспільними відносинами, що матеріалізуються у знанневому суспільстві і знанневій економіці, а при вивченні натуралізованих складних форм – із “залізною людиною” К. Маркса.

Механізм управління філософським забезпеченням вирішення сучасних освітянських проблем полягає у взаємодії таких засобів як: а) цілісне світосприйняття (світоцілісність), що відкрите для усвідомлення переходу від імперативу динамічної рівноваги до інноваційного нерівноважного розвитку або зеленої економіки і сталого розвитку; б) ідеології динамічної рівноваги в управлінській діяльності, що має в умовах нерівноважності розвитку планетарної спільноти надто рухливі межі і чутлива до співвідношення і протистояння технократизму, екологізму і гуманізму; в) диспозитиву –



соціального організму планети, що завершує становлення своєї цілісності, г) категоріального апарату філософії управління або знання про управління, д) наявного потоку соціальної інформації або філософії освіти (загального семантичного поля, що формує сучасна наука), є) засобів і методології аналітичної роботи, ж) організаційної свідомості з) організаційної культури, і) загального алгоритму прийняття управлінських рішень, к) логіки формування родо-видових залежностей понять, л) алгоритму розробки наукової освітньої теорії.

Отже, філософський аналіз освітніх явищ – досить складна і формалізована процедура. Тут немає місця “вільностям” або фантазіям авторів, оскільки філософське знання, як і будь-яке інше, є продуктом чіткого теоретичного аналізу. Тільки на основі здобутого філософського знання про явище дослідник має можливість далі рухатись за схемою: методологічний аналіз – історичний (ретроспективний) аналіз – теоретичний (логічний) аналіз – технологічний аналіз – методичний аналіз – праксеологічний аналіз.

Література:

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1968. – 339 с.
2. *Богданов А. А.* Всеобщая организационная наука. Тектология : в 2 томах / А. А. Богданов. – М. : Экономика, 1989. – Т. 1. – 304 с.
3. *Боголюбова Е. В.* Культура и общество / Е. В. Боголюбова. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 232 с.
4. *Гегель Г.* Наука логики / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1971. – Т. 2. – 248 с.
5. *Гегель Г.* Наука логики / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 501 с.
6. *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1977. – Т. 3. – 471 с.
7. *Духовное производство: социально-философский аспект проблемы духовной деятельности.* – М. : Наука, 1981. – 352 с.
8. *Зинченко В. П.* Проблема объективного метода в психологии / В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1997. – № 7. – С. 109-125.
9. *Мамардашвили М. К.* К вопросу о материалистической схеме анализа сознания (по работам К. Маркса) / М. К. Мамардашвили // Социальная природа познания. – М. : Наука, 1979. – Вып. 1. – 280 с.
10. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 365 с.
11. *Маркс К.* Соч. – 2-е изд. – Т. 26. – Ч. 3 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 674 с.
12. *Маркс К.* Соч. – 2-е изд. – Т. 3 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 629 с.
13. *Налимов В. В.* Реальность нереального / В. В. Налимов, Ж. А. Дрогалина. – М. : МИР ИДЕЙ, АО АКРОН, 1995. – 432 с.
14. *Принципы организации социальных систем: теория и практика / под ред. М. И. Сетрова.* – Киев–Одесса : Выща школа. Головное изд-во, 1988. – 242 с.
15. *Философский словарь.* – К. : А. С. К., 2006. – 1056 с.
16. *Философский энциклопедический словарь / под ред. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева [и др.].* – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.



HEURYSTYCZNY POTENCJAŁ ANALIZY FILOZOFICZNEJ W DISKURSIE BADAŃ SYSTEMÓW EDUKACYJNYCH

Artykuł prezentuje typowy algorytm analizy zjawiska edukacji, składający się z analizy filozoficznej, metodologicznej, historycznej (retrospektywnej), teoretycznej (logicznej), technologicznej, metodologicznej, praxjologicznej. Osobno uściślono istotę, treść oraz etapy analizy filozoficznej.

***Słowa kluczowe:** filozofia, system edukacyjny, ideologia badania, świat społeczny, wiedza, istota, treść, zjawisko.*

HEURISTIC POTENTIAL OF PHILOSOPHICAL ANALYSIS IN DISCOURSE OF RESEARCHES OF SOCIAL SYSTEM

A typical algorithm of the social phenomena analysis, which consists of philosophical, methodological, historical (retrospective), theoretical (logical), technological, methodical, praxeological analyses is brought in the article. Essence, maintenance and stages of philosophical analysis are separately specified.

***Key words:** philosophy, social system, ideology of research, social world, essence, maintenance, phenomenon.*

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА В ДИСКУРСЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

В статье приводится типичный алгоритм анализа явления образования, состоящий из философского, методологического, исторического (ретроспективного), теоретического (логического), технологического, методического, праксиологического анализов. Отдельно уточняется сущность, содержание и этапы философского анализа.

***Ключевые слова:** философия, образовательная система, идеология исследования, социальный мир, знания, сущность, содержание, явление.*

Тетяна АНДРУЩЕНКО

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються проблеми формування духовних цінностей студентської молоді в процесі вивчення і аналізу малярства Тараса Шевченка. Наголошується, що його мистецтво вдало ілюструє процеси реалізації найсуттєвіших викликів сучасної освіти: знань, компетенцій і цінностей. На основі малярських творів Тараса Шевченка ілюструються філософсько-естетичні підходи Н. Гартмана, Р. Ингардена, М. Хайдегера, М. Фуко та ін. в осмисленні буттєвої сутності мистецтва, його глибинного духовного змісту та творчого потенціалу у формуванні і становленні особистості.

В статті наголошується на процесах розпаду буття на реальність і цінності, стверджується, що лише мистецтво здатне повернути людині цілісність світовідчуття і допомогти, в тому числі і під час одержання освіти, створити стійку систему духовних цінностей та спонукати до творчої реалізації у професійному та особистісному плані.

***Ключові слова:** Малярство Т. Шевченка, духовні цінності, студентська молодь.*

У формуванні системи духовних цінностей особливе значення належить естетичній науці і мистецтву. Найбільш суспільно відповідальним і наповненим ціннісними життєвими орієнтаціями є період навчання молоді людини. Адже, сучасні виклики



вищої освіти вимагають від молодого фахівця професійності, вміння практично застосувати знання та сповідування цінностей громадянського суспільства. Саме гармонійне поєднання цих складових дозволяє зробити вищу освіту ефективною і сучасною. Нинішнє реформування вищої школи, спрямоване на поглиблене вивчення професійних спеціальних знань, передбачає скорочення дисциплін гуманітарного характеру. Це є не завжди виправданим, особливо коли мова йде про підготовку педагога, на якого покладається важливе суспільне завдання не лише навчити дитину певним знанням, але й формувати цілісну особистість, здатну до діяльного творчого життя. Німецький соціолог Макс Вебер вважав, що будь-яка наука позбавлена сенсу, якщо не дає відповіді на головні запитання, як людині жити: “Всі природничі науки дають нам відповідь, що ми маємо робити, якщо хочемо технічно оволодіти життям. Але чи хочемо ми цього і чи повинні ми це робити, і чи має це, зрештою, який-небудь смисл? Ці питання вони залишають зовсім невирішеними і приймають це як передумову для своїх цілей” [4, с. 134].

В освітній практиці існує певна диспропорція: поряд із посиленою увагою до розвитку інтелекту недостатньо уваги приділяється вихованню культури почуттів. Спостерігається розрив між засвоєними знаннями, етико-естетичними принципами й реальними діями молодих фахівців, спрямованими насамперед на короткострокові утилітарні завдання. Педагогічні проблеми виховання естетичної культури є закономірним відтворенням протиріч між вимогами суспільства, його віковою культурою й реальним станом культурного рівня молоді, між ідеалом естетично культурної людини та ідеалом прагматично підготовленого молодого фахівця. Сучасна епоха утвердила дух меркантилізму та підприємництва і всі сили та обдарування людства приносяться їм в жертву. Свого часу Шиллер писав: “На цих грубих терезах духовні заслуги мистецтва не мають ваги, і позбавлене заохочення, воно зникає з гамірного ринку століття” [14, с. 290].

Вузька спеціалізація та експонуючо-репродуктивна стратегія навчання мають переважно короткострокові переваги і можуть бути виправдані, скоріше, у галузі професійно-технічного навчання. Натомість університетсько-педагогічна освіта повинна спрямовуватись на гуманістичне навчання і виховання у студента універсальних гуманістичних знань та цінностей спрямованих на творчий пошук та володіння філософсько-науковими методологічними та комунікативними компетенціями. Аналізуючи “Фауст” Гете, М. Фуко говорить про необхідність накладання пізнавального знання на знання духовне. Він стверджує, що: “Духовність знання стає вірою – віруванням – в неухильний прогрес людства. І все, що вимагалось від духовного знання, перетворення самого його суб’єкта, піде на користь всьому людству”. Філософ стверджує, що знання не є духовним, – це пізнавальне знання, з якого суб’єкт не може взяти для власного перетворення. “Духовні цінності і результати не може йому дати ні філософія, ні юриспруденція, ні медицина” [13, с. 336-337].

Одним із найважливіших засобів формування естетичної культури особистості є мистецтво, яке відображає дійсність в художніх образах і перетворює зовнішні культурні цінності в морально-естетичні надбання людини. В художньо-естетичній освіті сконцентровані значні можливості виховання творчої особистості, тобто усього того, що має значення для сучасного світосприймання і світовідчуття. Малярство Тараса



Шевченка дуже вдало ілюструє процеси формування духовних цінностей засобами мистецтва та дозволяє глибоко відтворити їх цілісність, окремі етапи, суснісні моменти. Аналізуючи процес становлення Шевченка-митця, переконаєшся, що набуття ним професійних та загальнолюдських знань виступають як база компетенцій, на яких відповідно формуються духовно-мистецькі цінності. Він учився наполегливо і мав здатність осягати глибинну суть речей, якою природа наділяє лише геніїв. В його літературно-епістолярній спадщині згадуються сотні імен і явищ світової культури, що помножені на національне мистецьке чуття, сформували величний ні на кого не схожий мистецький феномен. Створені Шевченком мистецькі цінності виступають як загальнолюдські. Як стверджує К. Г. Юнг, митець, який говорить праобразами, “говорить ніби тисячами голосів, він підкорює... і вивищує особисту долю до долі людства і таким чином визволяє в нас всі ті рятівні сили, які вічно допомагали людству звільнитися від будь яких небезпек і долати навіть найдовшу ніч” [15, с. 284].

У творчості Шевченка своєрідно, в залежності від мистецького матеріалу і умов створення, поєднуються елементи класицизму, романтизму, реалізму, символізму, народної творчості, часом не вписуючись у звичні хронологічні рамки, а передбачаючи мистецькі відкриття.

Усвідомлення процесу художньої освіти можливе лише за умови, якщо педагог конструюватиме викладання мистецьких дисциплін за принципами педагогіки мистецтв (цілісності, образності, асоціативності, варіативності, імпровізаційності, інтонаційності). З опорою на вищевказані принципи сучасна мистецька освіта синтезує методи прогресивних методик, які максимально орієнтують на пріоритетність пізнавальної, виховної і перетворюючої функції мистецтва, на інтегральну природу людини, забезпечуючи цілісність її особистісного художньо-естетичного розвитку. Не випадково М. А. Бердяєв зауважив, що “краса є кінцева мета світового і людського життя” [2, с. 326].

Вже з XIX ст. європейська філософська думка активно осмислює розпад буття на реальність і цінності. Внаслідок розщеплення понять: істини (як наслідок фіксації фактів реальності) і цінності (як тих сторін реальності, в яких фокусуються головні бажання і устремління даного суспільства) все більш болюче переживається втрата людиною цілісності буття. Власне, мистецтво залишається єдиною сферою, де ця цілісність зберігається. Багатогранна спадщина Тараса Шевченка вдало підтверджує цю істину і постає у єдності знань і навичок крізь призму цінностей. Автор аналітичної психології Карл Густав Юнг переконаний, що мистецтво “...непінно працює над вихованням духа сучасності, тому що дає життя тим фігурам, яких духу сучасності найбільше недоставало” [15, с. 284]. Знайшовши потрібний образ, митець надає йому таку форму, яка здатна розкритися для сприйняття сучасника.

Чуттєве сприйняття різниться від наукового тим, що для нього естетичний об’єкт завжди цікавий своїми відтінками, багатоманітними проявами. Навіть володіючи розвиненими раціональними формами пізнання, людина завжди пов’язана із зовнішнім світом через відчуття, оскільки предмети і явища знаходяться у безперервному процесі взаємодії, виникнення, розвитку, зникнення. Адже один і той самий об’єкт сприйняття ніколи не буває незмінним, застиглим. Він постійно змінюється, як саме життя, в



залежності від пори року, гри світла, нашого настрою тощо. Тому, коли в науці абстрагується загальне, суттєве, універсальне, повнота буття зникає, унікальне різноманіття під впливом уніфікації руйнується і естетичне переживання згасає, позбавляючись багатства конкретного підґрунтя. Е. Гуссерль наголошує, що акт сприйняття дійсності залежить від нашого об'єкту сприйняття, оптики суб'єкта (наміру, внутрішньої установки). Для Шевченка ці вимоги виступають обов'язковими на всіх рівнях творчості. Особливе місце в його спадщині належить картині "Катерина", що давно вже живе своїм окремим мистецьким життям. Її глибинність і багатошаровість спричинюють часом аж до протилежних оцінок і тлумачень. Академічна композиція, м'яке пастозне письмо з тонким класичним лісируванням зіштовхуються із мисленням, притаманним українському народному живопису, із прагненням у межах академічних прийомів дати соціально-побутовий жанр. Цей шедевр – складне поєднання певної умовності психологічних характеристик і одночасно глибокої трагічності та щирості почуттів, ретельної жорсткості в академічно визначених межах кольору і світлотіні, й одночасно великої сміливості та внутрішнього протесту проти академічних меж. Академізм та реалізм – ось суміш смислового навантаження та зміна кута зору в рамках твору, що розширює прочитання та поліфонічність його звучання. Компетенції психолога і живописця на певному етапі дозволяють Шевченкові реалізувати імпресіоністичні відчуття. Під знаком певної імпресивності, що охоплює лише коротку мить душевного стану, сприймається портрет Й. Рудзинського, з його діагональною композицією, яка ніби виростає з правого нижнього кута, або новаторська жанова картина "На пасіці", сповнена мерехтливого живого сонця і літньої зелені. Знаковий учений Н. Бор писав: "Причина, чому мистецтво може нас збагатити, полягає в його здатності нагадувати нам про гармонії, що недосяжні для систематичного аналізу" [3, с. 111]. Отже, естетичні об'єкти володіють важливою особливістю, яка не фіксується раціональним пізнанням – це їх невичерпна багатогранність, що породжує емоційну насиченість, яка особливо яскраво проявляється в художній творчості. Краса виражає співвідношення всього багатоманіття сторін конкретного явища. Саме тому наука ніколи не зможе витіснити мистецтво, бо людина не погодиться на скорочення багатоманітного емоційного життя, обмеження витончених душевних переживань. Лише завдячуючи їм можна відчутти невичерпну глибину і силу Універсуму та радість від наукових відкриттів і досягнень. У малярстві Шевченка можна простежити і цікаве злиття мистецьких та власних душевних цінностей. У широких мазках з м'якою моделюючою пластикою, насичених кольором, у портреті "Танни Закревської" немає "душевної дистанції", художник повністю розчиняється у своїй моделі, в яку був пристрасно закоханий і який присвятив незрівняні перлини любовної лірики. При всій скульптурності моделювання портрет дає дивне відчуття іконописної площинності. Любляче – відкритий за пеленою сльози погляд "чорних аж голубих" очей красуні ніби виводить зображення з полотна до глядача, запрошуючи до духовно-емоційної співпраці. Його малярство відтворює життя як постійний рух, передає цінність мінливості буття. Так, у портреті Терезії Маєвської легка усмішка на устах, ледь помітні смішинки в очах схоплюють тонкий екзистенційний момент мінливості буття.



Головна фігура сучасної феноменологічної естетики Мікель Дюфренн вважає, що саме сприйняття, в основі якого лежить чуттєва інтуїція “відкриває нам світ в його істині”. Філософ ставить мистецтво та естетичний досвід вище інших форм людської діяльності. Естетичний досвід він визначає як “початок всіх доріг, які проходить людство”, як такий, що має безмежні можливості. Естетичний досвід є основою пізнання, передре моральному досвіду, несучи в собі його зміст і смисл свободи. У ньому знімаються всі конфлікти і суперечності людини з оточуючим світом, встановлюється гармонія його здібностей, стимулюється потяг до занять наукою та іншою діяльністю, пробуджується відчуття форми. В естетичному сприйнятті М. Дюфренн виділяє три рівні: безпосередній контакт з об’єктом сприйняття, його репрезентація та рефлексія. На першому рівні сприйняття, на думку М. Дюфренна, безпосередній контакт з об’єктом відбувається без допомоги інтелекту завдяки “тілесному розуму”. На другому репрезентативному рівні підключається уява, що встановлює зв’язок між тілом і духом, і функціонує на трансцендентальному та емпіричному рівнях. На третьому рівні сприйняття виникає рефлексія, що здійснює контроль за уявою, як рефлексія про структуру і смисл, відповідно, пояснюючи і розуміючи предмет рефлексії. Почуття для суб’єкта – це те ж саме, що експресія для об’єкта, смисл, що розкривається експресією, виявляється одразу і безпосередньо “посередництвом природного яснобачення” [9, с. 177-181].

Ці думки, зокрема, яскраво ілюструють мистецькі відривки Тараса Шевченка. Діалектикою знань і компетенцій митця позначений його романтичний, легкий, мрійливий портрет Кейкуатової, що чарує таємничо – імтимним золотавим світлом. В портреті немає ефектних прикрас, лише тонке брюссельське мереживо і ошатна золотава накладка у волоссі, що пишною бахромою спадає на тендітні плечі, але стільки розлито світла, такі невловимі переливи кольорів, що попри холодний загальний тон портрет випромінює особливу ніжність і тепло. Він ніби світиться зсередини чистим золотавим духовним світлом. Дещо різниться мистецький підхід художника в портреті В. П. Кочубея. Він цікавий спробою живописця з позицій сучасного петербурзького малярства, одночасно цитуючи український парсунний живопис, подати історичний образ, свою власну оцінку українського політичного діяча та змусити реципієнта прийняти авторську позицію.

Відомо, що кожна людина у своєму індивідуальному розвитку ніби повторює історію людства: становлення індивідуальної естетичної свідомості починається з формування здатності до адекватного пізнання дійсності, оскільки ця здатність не дається генетично, а формується в процесі цілеспрямованого розвитку особистості. Таке практичне тренування органів відчуттів виробило важливі для естетичного світогляду якості – спостережливість, внутрішню чутливість до різноманітних відтінків буття, здатність до всеохопного, об’ємного осягнення світу. Не випадково В. О. Сухомлинський писав, що естетичне сприйняття починається з культури відчуттів і сприйняття. Витонченість сприйняття породжує витонченість почуттів, розвиває благородну людську потребу переживати ці почуття [11, с. 466-467]. Згідно з концепцією відомого англійського педагога, авторитетного організатора художнього життя Великобританії 20-50-хх. років минулого століття Г. Ріда, творча особистість – це високоорганізована, естетично вихована людина, яка здатна найбільш ефективно реалізувати весь свій



творчий потенціал виключно через художню діяльність у сфері одного із видів образотворчого, театрального, музичного та інших видів мистецтва. Мистецтво здатне відкрити людині навколишній світ не просто як буттєво-прагматичну структуру, а як особливу форму активності, в якій реалізуються зусилля людини бути вільною, творити свій індивідуальний естетичний світ, наповнюючи його великим духовним змістом. Як пише Г. Рід, через мистецтво відбувається вдосконалення та розвиток нахилів, здібностей, почуттів, емоцій людини, тобто здійснюється безпосередній процес “природного” естетичного самовиховання [8, с. 3].

Художня творчість – це створення непередбачуваної художньої реальності. Мистецтво не повторює життя, а створює особливу реальність. Так, перша живописна спроба Шевченка – “Автопортрет” 1840 р. була настільки вдалою, що стала хрестоматійним уявленням про митця. Бездоганність пропорцій, міцне скульптурне моделювання, вправність у контрастному композиційному і світло-колірному рішенні, виявили мистецьку зрілість художника і задекларували людину втаємниченого геніального обдарування.

Мистецтво має особливу значущість у процесі естетичного виховання студентів, бо мистецькі твори являють конкретно-чуттєву образність, наочність, яскравість, виразність. Мистецтво – найвірніший зберігач і найпотужніший ретранслятор духовного досвіду людства. Ще в античності була постульована думка і не раз підтверджена в пізніші часи, що будь яка наукова думка висловлена в образній чуттєвій формі сприймається більш активно і переконливо. Власний життєвий, а також чуттєвий досвід людини, зрозуміло, значно бідніший ніж загальнолюдський, зафіксований у мистецтві.

Мистецтво і наука взаємопов’язані як кола Кеплера і барокове мистецтво, теорія відносності Енштейна і експресіонізм, параметри прояву математичних закономірностей правила золотого перетину у мистецьких шедеврах Поліклета, Леонардо да Вінчі, Моцарта, А. Ахматової. Методологічне значення для мистецтва має насамперед гуманітарний стиль мислення, його системність, діалогізм, контекстуальність, нелінійність, евристичність, інноваційність, креативність, рефлексійність – риси, що з необхідністю мають сьогодні формувати особистість сучасного студента.

Історія філософської естетичної думки викристалізувала погляд на мистецтво і естетичну науку як невід’ємну складову духовного поступу людини, акцентувала на його емоційній складові, що надає особливій цілісності і глибини предмету дослідження.

Видатний логік, математик, історик науки і філософії Альфред Норт Уайтхед сприймав естетику як один з інструментів проникнення у безкінечне, що ріднить її з логікою. Різницю між цими науками він бачить у ступені абстрактності: “Логіка концентрує свою увагу на високих абстракціях, а естетика, наскільки цього вимагає кінцеве розуміння, тримається якомога ближче до конкретного. Таким чином, логіка і естетика виявляються двома крайнощами ділеми кінцевої духовності в її частковому проникненні в безкінечне” [12 с. 386-387]. Філософ аналізує різницю між логічною і естетичною насолодою. У той час, як логічна насолода переходить від множинності до одного, адже логіка починає з простіших ідей і потім поєднує їх разом. Розвиток естетичної насолоди вчений бачить у протилежному напрямку. Спочатку людину захоплює краса об’єкта. І лише потім вона починає розрізняти і аналізувати деталі Ціле



передує в естетичній насолоді частковому. А. Уайтхед надавав великого значення “естетичним запитам цивілізованого світу”, на який негативно впливало панування науки і наклало кайдани на людську душу. Він вважав, що душі потрібен гумор, простота, дотепність, гра, мистецтво. Мистецтво особливо цінне сьогодні, коли світ занурився “у матеріалізм і механіку”. Учений вважав, що естетична проблематика і її концептуальний апарат формують загальнофілософський погляд на засадничі явища життя: “Ті ідеї, яких ми торкаємось, і ті, які ми залишаємо без уваги, спрямовують наші надії, страхи, наш контроль над поведінкою. Думаючи, ми живемо. Ось чому зібрання філософських ідей є щось більше, ніж дослідження спеціаліста. Воно формує наш тип цивілізації” [12, с. 388]. Так само французький засновник інтуїтивізму Анрі Бергсон наголошує, що основними формами сприйняття дійсності є науковий та естетичний. З одного боку, визнається величезне значення науки в житті з огляду практичної діяльності. З іншого – заперчується її здатність пізнавати сутність явища. Формуючи відношення між інстинктом та інтелектом, філософ зауважує: “Існують речі, які лише інтелект здатний шукати, але котрих він сам по собі ніколи не знайде. Лише інстинкт міг би знайти їх, але він ніколи не буде їх шукати” [1, с. 168]. Інтелект у пізнавальному процесі постає як сила, здатна відкривати і розкладати речі матеріального світу. Одночасно заперчується здатність інтелекту осягати непередбачуване, і тому інтелект “заперчує творчість” він не здатен відтворити життя як цілісність [1, с. 181]. При науковому сприйнятті людина спрощує багатий потік дійсності для використання її у практичних цілях. Для естетичного сприйняття характерне витончене глибоке проникнення у дійсність. Лише “естетична інтуїція дає можливість “схоплювати” “задум життя” єдиний рух, його перебіг по лініях, який його пов’язує їх між собою та надає їм смислу”. Проблеми мистецтва та естетики займають центральне місце в концепції М. Хайдеггера. Свою онтологічну концепцію він будує, спираючись на безпосередній досвід, переживання, почуття, інтуїцію. Ученого цікавить розуміння, а не пояснення, адже краще показувати, ніж доводити. Почуття більш відкрите буттю і тому воно розумніше ніж будь який розум, що став раціо. Звичне поняття не здатне охопити сутність речі. Раціональні ідеї, поняття утворюють перепону, екран між нами і об’єктами. Тому теоретичне мислення, на думку М. Хайдеггера, завжди має справу з безбарвним світом, зводячи його до одноманіття простого сущого. Він вважає, що справжня істина відкривається чистій інтуїції, а найкращий шлях до істини – мистецтво. Мистецтво розглядається з точки зору питання про буття, його істину і смисл. Мову мистецтва М. Хайдеггер наділяє фундаментальною онтологічною роллю, вона є основним інструментом діалогу з буттям. Тому лише поети і мислителі дослухаються до голосу буття і через мову слухають його істину. Наука ж не є справжнім мисленням, продовжує Хайдеггер, вона його витісняє: “наука приходить думка уходить”. Вона лише розробляє і експлуатує відкриті регіони істинного. Лише філософія досягає розкриття сущого як такого. Досягнення науки і техніки не зробили людину господарем сил, що вирвалися на волю як джин із пляшки. Навпаки, “планетарна техніка” являє сьогодні велику загрозу і небезпеку природі, світу, землі. Хайдеггер вважає, що в епоху, яку покинули боги, роль поезії стає доленосною, здатною встановити і заснувати буття. Лише поет вказує шлях



до осяяння буття і розкриття майбутнього для народів, будучи посередниками між богом і людьми [9, с. 161-169]. Таким поетом, мислителем і художником є Тарас Шевченко. Лише глибинне знання життя, притаманне справжнім геніям, мистецька віртуозність, відшліфована скупими умовами заслання, дала змогу сказати про людину із силою, рівною його слову. Зокрема, олівцеві портрети 1856-59 рр. не лише утворюють цілісний етап у розвитку портретної творчості Шевченка, але свідчать про нього, як про найсильнішого майстра у цій галузі тогочасного російського мистецтва.

Універсальний інтелектуал, екзистенціаліст Жан-Поль Сартр, аналізуючи особливості естетичного переживання мистецтва, наголошує на його катарсичній ролі: "Цей світ з його жахами мені малюють не для того, щоб я незворушно сприймав їх, а для того, щоб ожививши його своїм почуттям протесту, я розкрив його жакливі сторони і показав їх як несправедливі" [6, с. 85] Центральною фігурою феноменологічної естетики став польський філософ Роман Інгарден. Велике значення для педагогічної освіти має його вчення про природу естетичного переживання, яке не є якимсь миттєвим, а становить "складний процес, який має різні фази і своєрідний перебіг" [7, с. 123]. Ця своєрідність залежить від рівня професійної підготовки реципієнта і складності об'єкта сприйняття. Саме рівень чуттєвої культури спонукає нас змінювати буденний плин життя на інший, несподіваний, коли нас вражає якась своєрідна якість предмета (колір, мелодія, ритм тощо), формуючи, за визначенням Р. Інгардена, попередню емоцію. Вона породжує, в свою чергу, стан збудження якістю предмета, бажання оволодіти ним, що, зрештою, викликає здивування. Таким чином, "весь процес естетичного переживання охоплює, з одного боку, активні фази, а з іншого – миттєві фази пасивного відчуття, моменти "застиглості" споглядання" [7, с. 133]. Не менш практичне значення у формуванні мистецьких цінностей має вивчення Р. Інгарденом багатосарової структури мистецького твору по горизонталі та вертикалі. Аналізуючи феномен мистецького твору, Р. Інгарден виділяє такі елементи як "фактор часу", "естетично активні якості", "ідея", "схематичність", "конкретизація". Зокрема, "схематичність" твору він бачить в тому, що всім його компонентам властива незавершеність побудови, неповна визначеність, коли реципієнту надається можливість самому добудувати предмет і виділити його суттєві естетичні якості. "Конкретизація" розуміється як співтворчість та створення естетичної цінності, що в самому творі лише позначена його компонентами. У педагогічній теорії і практиці активно використовуються ідеї німецького філософа Ніколя Гартмана, який вважає, що призначення мистецтва, не в тому, щоб повчати людей, робити розумнішими, а, щоб радувати їх через відсторонення від реальної дійсності та набуття повної самодостатності, цілісності і свободи, яка "подібна до саморуку у безповітряному просторі". Н. Гартман вважає, що мистецтво бере свій духовний зміст з ірреального світу естетичних ідей і цінностей. Тому основне завдання мистецтва – це "дереалізація" реальності, її зняття, відхід в ідеальний світ. В кожному мистецькому творі філософ виділяє реальний, або матеріальний, ірреальний, або духовний, ідеальний плани. Між ними знаходяться, в залежності від виду мистецтва чи жанру, певна кількість проміжних прошарків. Так, у живописному портреті їх нараховується шість, де лише перший з них (шар фарби на полотні) є реальним, а решта виступають як ірреальні, позбавлені речової чуттєвості, наявної даності. Вони ніби просвічують, утворюючи духовний зміст



естетичного предмета, не перетворюючись в реальне. На другому і третьому прошарках виникає форма і міміка обличчя, а разом з ними і живе життя, в четвертому проявляється внутрішній світ і характер людини, в п'ятому відбувається “прозріння і вияв моральної сутності особистості в її своєрідності і одночасно ідеальності”, в шостому існує щось, що супроводжує вияв ідеї та невловиме поєднання внутрішньої сутності людини як чогось загальнолюдського, яке сприймається реципієнтом як своє власне [5, с. 218-220]. Так, практично аналізуючи портрети роботи Тараса Шевченка, (а їх понад 150) пошарово проникаєш у таїну не лише характеру моделі, епохи, але й таїну самого руху життя Сама форма мистецтва залишається таїною мистецтва, яку можна досягнути лише інтуїцією. Віддаючи перевагу естетичній стороні мистецтва, він високо цінує моральну, гуманістичну, надихаючу силу мистецтва, учить знаходити у буденності високе, прекрасне, дивовижне. Так, завершальним могутнім акордом Шевченка-художника звучить його офортне мистецтво, що ввібрало в себе весь професійний і життєвий досвід, всеперемагаючу волю до творчості. Його офорти не лише дали звання академіка, а й принесли славу кращого офортиста в тогочасному мистецтві, а його офортний “Автопортрет з свічкою” сприймається нині символічно і загадково, лише на мить висвічуючи таїну величі генія, вимагаючи такої ж відвертості і душевної чистоти.

Н. Гартман наголошує, що мистецтво вчить не відкидати і судити, а цінувати і знаходити достоїнства, використовувати потужний потенціал мистецтва як – специфічний вид духовного. Важливі також думки Н. Гартмана стосовно розуміння стилю як даності, сформованої у певну органічну цілісність: “стиль полягає у певному характері форми чи у схемі форми, яку знаходить не окрема людина, а створює ціле покоління, причому окрема приналежна до цього покоління людина уже включена у пошуки такої форми. Тому така форма є і об'єктивно визначальною” [5, с. 347].

Чуттєва потреба спілкування з мистецтвом постає джерелом відчуття повноти і багатства життя як духовної реальності. Чуттєво-образна переконливість художнього світу робить його реальнішим ніж повсякденне життя. Як свідчить А. Н. Уайтхед, твір мистецтва виступає повідомленням про невидиме [12, с. 386-387].

Лише в одухотвореному бутті людина здатна відчутти справжню свободу, радість творчості, надійної гармонії. Саме естетичний досвід розглядав Платон як базу для виховання естетично розвинутої, а отже естетично діяльної людини: “Хто в цій галузі вихований так, як слід, той дуже гостро сприйматиме різні упущення, необробленість або природні недоліки. Його задоволення чи роздратування буде вірним: він хвалив би те, що добре, і, прийняв його в свою душу, живився би їм і сам став би бездоганним. Бридке він правильно засудить і зненавидить з юних літ, ще навіть не віддаючи собі звіту, а коли прийде йому пора мислити, він полюбить цю справу, усвідомлюючи, що вона йому притаманна, раз він так вихований” [10, с. 161].

Література:

1. *Бергсон А.* Творческая эволюция. Материя и память. / А. Бергсон. – М. : Харвест, 1999. – 1408 с.
2. *Бердяев Н. А.* О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.



3. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1961. – 151 с.
4. Вебер М. Наука как призвание и профессия / М. Вебер // Самосознание европейской культуры XX века. – М. : Политиздат, 1991. – С. 130-149.
5. Гартман Н. Эстетика. / Н. Гартман. – К. : Ника-центр, 2004. – 640 с.
6. Гилберт К. История эстетики / К. Гилберт, Г. Кун. – М. : Иностран. лит., 1960. – Кн. 3, Ч. 2. – 686 с.
7. Ингарден Р. Исследования по эстетике / перевод с польского А. Ермилова, Б. Федорова. – М. : Изд-во “Иностранной литературы”, 1962. – 570 с.
8. Ільницька Л. В. Виховання в контексті соціально-естетичної концепції Герберта Ріда : автореф. дис. ... канд. філ. наук : 09 00 08 / Л. В. Ільницька ; Київськ. нац. ун-т. ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2005. – 15 с.
9. Никитич Л. А. Эстетика : учебник для вузов / Л. А. Никитич. – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2003. – 439 с.
10. Платон. Государство / Платон // Идеи эстетического воспитания. – Т. 1. – М. : АПН СССР, 1979. – С. 161-188.
11. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. – Т. 1 / сост. : О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979. – 560 с.
12. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии : перевод с англ. / сост. И. Е. Касавин; Общ. ред. и вступ. ст. М. А. Кисселя – М. : Прогресс, 1990. – 650 с.
13. Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981–1982 уч. году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. – СПб. : Наука, 2007. – 677 с.
14. Шиллер Ф. Собрание сочинений в семи томах. / Ф. Шиллер. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1957. – Т. 6. – 793 с.
15. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : Renaissance, 1991. – 304 с.

KSZTAŁTOWANIE WARTOŚCI DUCHOWYCH U MŁODZIEŻY STUDIUJĄCEJ

W artykule poddano analizie problemy dotyczące kształtowania wartości duchowych u młodzieży studiującej podczas nauki i analizy malarstwa Tarasa Szewczenki. Powszechnie podkreśla się fakt, że twórczość tego artysty ilustruje procesy realizacji najistotniejszych wyzwań współczesnej edukacji: wiedzy, kompetencji i wartości. Posługując się malarskimi pracami Tarasa Szewczenki, można zilustrować filozoficzno-estetyczne poglądy takich uczonych jak: N. Hartmann, R. Ingarden, M. Heidegger, M. Foucault, w odniesieniu do egzystencjalnego wymiaru sztuki, jej głębokich treści duchowych i potencjału twórczego w kształtowaniu i rozwoju jednostki. W artykule zwrócono uwagę na proces rozpadu egzystencji na realność i wartości oraz podkreślono, że jedynie sztuka jest w stanie przywrócić człowiekowi na nowo integralność percepcji świata i pomóc mu, również podczas uzyskiwania wykształcenia, w stworzeniu stabilnego systemu wartości duchowych oraz zmobilizować go do twórczej samorealizacji w sferze zawodowej i prywatnej.

Słowa kluczowe: Malarstwo T. Szewczenki, wartości duchowe, młodzież studiująca

DEVELOPMENT OF SPIRITUAL VALUES OF COLLEGE STUDENTS

The article studies the issues of developing of spiritual values of college students in the process of study and analysis of Taras Shevchenko paintings. It stresses that his art illustrates the processes of the most important challenges of current education: knowledge, competences and values. Based on painting works by Taras Shevchenko philosophical and aesthetic approaches of N. Hartmann, R. Inharden, M. Haydeher, Foucault and others collective everyday life in understanding the nature of art, its deep spiritual content and creativity in the formation and the development of the individual are illustrated. The article focuses on the processes of decay of reality and values and states that only art can turn human attitude and integrity to help,



including during study, to create a stable system of spiritual values and encourage creative implementation in professional and personal terms.

Key words: *Painting Shevchenko, spiritual values, college students.*

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Рассматриваются проблемы формирования духовных ценностей студенческой молодежи в процессе изучения и анализа живописи Тараса Шевченко. Отмечается, что его искусство удачно иллюстрирует процессы реализации наиболее существенных вызовов современного образования: знаний, компетенций и ценностей.

На основе художественных произведений Тараса Шевченко иллюстрируются философско-эстетические подходы Н. Гартмана, Р. Ингардена, М. Хайдеггера, М. Фуко и др. в осмыслении бытийной сущности искусства, его глубинного духовного содержания и творческого потенциала в формировании и становлении личности.

В статье отмечается на процессах распада бытия в реальность и ценности, утверждается, что только искусство способно вернуть человеку целостность мироощущения и помочь, в том числе и во время получения образования, создать устойчивую систему духовных ценностей и побуждать к творческой реализации в профессиональном и личностном плане.

Ключевые слова: *Живопись Т. Шевченко, духовные ценности, студенческая молодежь.*

Євгенія ЧЕРНИШОВА

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМОЇ МЕТОДОЛОГІЇ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Досліджено розвиток системної методології наукових досліджень; виявлено, що історично наука пройшла довгий і складний шлях розвитку від первинних знань людини до пізнання людством складних закономірностей природних процесів і суспільного розвитку; досліджено особливості реалізації системного підходу; з'ясовано, що в процесі розвитку науки не тільки відбувається накопичення наукового знання, а й модернізуються або уточнюються знання про дійсність.

Ключові слова: *закономірності, системний підхід, наука, наукове знання, теорія систем.*

Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті визначено, що основними чинниками подальшого розвитку освіти є: єдність освіти і науки як умови модернізації освітньої системи; фінансування науки та підтримка вітчизняних наукових шкіл; фундаменталізація освіти, інтенсифікація наукових досліджень; формування змісту освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень; правовий захист освітніх інновацій та результатів науково-педагогічної діяльності як інтелектуальної власності; залучення до наукової діяльності обдарованої молоді тощо. Нині рівень розвитку науки, її потенційні можливості є стратегічним фактором соціально-економічного розвитку сучасного суспільства.

Наука в кожний момент часу виступає як сумарне вираження успіхів людства в пізнанні світу. Вона має більш ніж двохтисячолітню історію становлення, в процесі якого мали місце етапи і стадії, що уможливили виявлення тенденцій та закономірностей її розвитку. Сучасна постнеокласична наука обирає шлях антропосферного, біосферного чи



ноосферного розвитку. Характерною рисою постнеокласичної науки є “людиновимірність”. Значущість сучасної науки характеризується усвідомленням місця і ролі людини в системі “людина – природа – суспільство”, що зумовлює об’єктивну необхідність здобуття та трансформації нових знань [6].

Нині не викликає сумніву, що вплив науки на суспільство та навколишній світ є очевидним, а проникнення науки і техніки в глибинні основи життя природи і суспільства має прикладне значення і суттєво діє на уявлення сучасної людини, яка розуміє, що життя соціуму в сучасних умовах без науки неможливо. Зростання ролі науки в суспільстві пов’язане з розширенням сфери її застосування, розгалуженістю внутрішньої структурної організації, зростанням капіталовкладень на її розвиток, збільшенням чисельності науковців, створенням нових наукових установ, а також диференціацією, інтеграцією, індустріалізацією наукової та науково-педагогічної діяльності.

Незважаючи на рукотворний характер, наука має об’єктивні закономірності розвитку, зокрема: безперервно-дискретний характер еволюції наукового знання; ускладнення структури науки в знанневому й інституціональному відношеннях; швидке зростання обсягів наукової інформації; розвиток засобів накопичення й опрацювання наукової інформації; збільшення відносної ваги науки в системі культури, особливо у сфері матеріальної діяльності тощо. В ХХІ ст. розвиток науки в усьому світі характеризується виключно високими темпами. Змінився характер наукового дослідження, підхід до вивчення явищ природи. На місце попередньої самоізоляції окремих дисциплін приходять їх взаємодія, взаємопроникнення та інтеграція.

Наука, на переконання провідних економістів, є найефективнішою сферою капіталовкладень. Зарубіжні фахівці вважають, що прибуток від капіталовкладень в науку є набагато більшим, ніж прибуток у інших галузях економіки. Сучасна наука тісно пов’язана з усіма соціальними сферами суспільства, тому що наукові знання потрібні як у промисловому і сільськогосподарському виробництві, в управлінні суспільством, так і у військовій сфері, політиці, ідеології, міжнародних відносинах, а також у духовному розвитку людини [8].

У філософській літературі справедливо відмічається, що нині наука виявляє в об’єктах природи та суспільства предмети дослідження значно більш складні, ніж ті, що бачила в них наука ХІХ ст. Предметом філософії науки є загальна структура науки в її знанневому, пізнавальному, інноваційному, соціологічному, аксіологічному, етичному та онтологічному аспектах. Ця збільшувальна складність об’єктів дослідження, що перебуває у фокусі розв’язання сучасних методологічних проблем.

Поширення та поглиблення досліджень природи та суспільства, розвиток та удосконалення наукових знань створили системне уявлення про навколишній світ, що привело до виникнення нових напрямів наукової методології, найважливішим з яких слід визнати *системний підхід*, який можна вважати продуктом ХХ ст.

Філософське осмислення системного підходу й аналіз різних систем можна знайти в працях Бекона, Гегеля, Міля, Маркса. Достатньо чітко сформулював основну ідею системного підходу Б. Паскаль, який підкреслював, що *пізнати частини без пізнання цілого також неможливо, як пізнати ціле без знання його частин*. Цей підхід виступає є



засобом формування цілісного світогляду, в якому людина відчуває нерозривний зв'язок з усім навколишнім світом. Реалізація системного підходу відповідає новому типу мислення – планетарному, до якого людство повертається на новому витку свого розвитку і яке було характерним для світосприйняття первісної людини, притаманне науковцям античної доби.

Системний підхід до вивчення складних об'єктів свого часу був не тільки виправданий, а й здавався єдино можливим. До того ж під час виконання низки завдань він виявив свою евристичну корисність. Підхід цей, що зводив властивості цілого до властивостей елементів, фахівці називають *редукціоністським*. З часом необхідність розв'язувати завдання, що пов'язані із синтезом, організацією та управлінням складними системами, реалізацією економічних і наукових проектів, а також потреба розв'язання завдань, зорієнтованих на вивчення функціонування надскладних об'єктів і вирішення глобальних екологічних проблем, привели до розуміння обмеженості цього підходу.

Протилежний йому підхід і дістав назву *системного підходу*. Теоретики і практики системного підходу одностайні в тому, що його переваги набули такого широкого підтвердження та визнання. Вперше системний підхід був використаний в США у військових цілях, але надалі значно поширився в інших галузях продуктивної діяльності людини. Його відкриття, зокрема, системних якостей та відносин стало надзвичайно важливою подією в науці, оскільки без визнання їх закономірностей будь-яке конкретне вивчення складних об'єктів (особливо соціальних) так чи інакше буде збиватися на шлях зведення складного до простого. Нині жодна галузь наукового знання не може обійтися без системних уявлень як загального, так і специфічного порядку [1].

Протягом майже чотирьох останніх десятиріч, після того, як біолог Л. Бергаланфі й економіст К. Боулдінг дали систематичне викладення принципів загального дослідження систем, з'явилося безліч праць, присвячених як проблемам системної методології, так і дослідженням у найрізноманітніших галузях знання з використанням методу системного підходу у радянський та пострадянський періоди.

Виникнення системного підходу в наукових колах колишнього СРСР зумовило певну ідеологічну боротьбу. Представники марксистсько-ленінської науки не погоджувалися з цим, зауважуючи, що за таким ствердженням криється класова позиція, і воно є новою спробою зробити замах на одне із основних положень вчення про диктатуру пролетаріату. Даючи оцінку місцю системного підходу, його не заперечували, а вважали, що діалектика і системний підхід перебувають у відносинах субординації, оскільки представляють різні рівні методології: системний підхід виступає лише як конкретизація принципів діалектики. Але з часом цей спір було розв'язано на "користь" системного підходу.

Створення системної методології вважається головним науковим досягненням ХХ ст. Вона стала відповіддю на практичні потреби пізнання та конструювання великих, надскладних природних і штучних об'єктів, процесів та явищ, розв'язання складних завдань суспільної практики, які постали в ХІХ – на початку ХХ ст. Водночас прискорення темпів науково-технічного прогресу, зростання матеріального виробництва призвели до ускладнення управління економікою держав і окремих підприємств та породили багато проблем (енергетичних, екологічних, транспортних



тощо), які стали глобальними внаслідок взаємозв'язку і взаємозалежності країн, організацій, груп та індивідів [2; 8].

Стало зрозумілим, що розв'язання проблемних питань в управлінні, реалізація масштабних виробничих, технічних та технологічних проектів можливі тільки за умови їх розгляду в цілому, з усією сукупністю складних внутрішніх і зовнішніх зв'язків, із застосуванням знань і методів різних наук в певній логічній послідовності. Виникла потреба у фахівцях, які володіють знаннями не тільки у своїй галузі, а й які вміють ці знання узагальнювати, використовувати аналогії, будувати комплексні моделі.

Роль інтеграції наук, організації взаємозв'язків та взаємодії між різними науковими напрямками в усі часи відіграла філософія – наука наук, яка одночасно була і джерелом виникнення нових напрямів. Так і в 30-х рр. XX ст. філософія стала джерелом виникнення напрямку, який отримав назву *теорія систем*. Австрійський біолог Л. Берталанфі, який вважається засновником цього напрямку, перший доклад про свою нову концепцію зробив у 1937 р. на філософському семінарі, використовуючи як вихідні поняття філософську термінологію. Разом із фізіологом Р. Жераром, економістом К. Боулдінгом, філософом і психологом А. Рапопортом вони у 1954 р. створили “Товариство досліджень у галузі загальної теорії систем”, метою діяльності якого стало:

- виявлення ізоморфізму (подібності) понять, законів, моделей у різних галузях науки для перенесення їх з однієї дисципліни до іншої;
- сприяння побудові адекватних теоретичних моделей для тих галузей науки, в яких вони відсутні;
- мінімізація дублювання теоретичних досліджень у різних наукових галузях, а також виявлення єдності науки завдяки встановленню зв'язків між спеціалістами різних наук.

Теорія систем, системний підхід і системний аналіз є трьома основними складовими системної методології. *Теорія систем* вивчає загальні закони функціонування і розвитку систем різної природи, розробляє класифікацію систем, на основі якої обґрунтовується вибір методів моделювання конкретних технічних, природних і соціально-економічних об'єктів. Важливіший внесок у становлення цього напрямку зробили вчені І. Блауберг, С. Ніканоров, В. Сагатовський, Е. Юдін, які ініціювали переклад низки перших праць із системних досліджень.

Загальна теорія систем узагальнено описує системи різних класів і типів та розробляє специфічні методи їх аналізу, а *системний аналіз* – одна з форм конкретної реалізації системного підходу і теорії систем, яка застосовується під час аналізу соціальних систем і проблем управління. Потреби розв'язання практичних задач за допомогою теорії систем у різних галузях привели до розроблення низки напрямів *системних досліджень*: дослідження операцій, системотехніка, кібернетика, системологія, системний підхід, системний аналіз та інші.

Вагомим етапом розвитку системної методології в останній чверті XX ст. стала поява концепції хаосу і перехідних процесів, сформованої І. Пригожином і виникнення концепції синергетики Г. Хакена, пов'язаної з дослідженням проблем ефективності. Філософсько-методологічне, світоглядне осмислення синергетики є актуальним завданням у межах розвитку нового міждисциплінарного напрямку та нових тенденцій



розвитку науки, що має інтегруючий характер, об'єднуючи загальними законами різні галузі наук. Синергетика спочатку була заявлена як міждисциплінарний підхід, оскільки принципи, що керують процесами самоорганізації, представляються одними і тими ж (безвідносно до природи систем), і для їх опису повинен би бути придатний загальний математичний апарат. Проте, з часом з'ясувалося, що синергетика має справу з процесами, де ціле відображає властивості частин, а частини відображають властивості цілого – формується принципово нова теорія і методологія пізнання.

Значна кількість літератури щодо проблем системного підходу і системного аналізу, безліч позицій та суджень, які висловлюються з приводу предмета та меж цієї нової синтезованої галузі знання, потребують чіткого визначення основних її категорій та понять. У цьому зв'язку, передусім, відзначимо, що не слід плутати системний підхід і загальну теорію систем як дослідний напрям пізнання складних об'єктів (систем) із системним аналізом, як прагматичним, прикладним застосуванням ідей та методів системного підходу для розв'язання практичних проблем, тобто із сукупністю певних способів та прийомів, які використовуються для розв'язання завдань в соціальній сфері, їх співвідношення має важливе методологічне значення [8].

Нині системний підхід увійшов в усі галузі наукового знання та людської діяльності як загальний та найефективніший метод вирішення складних проблем. Він, насамперед, придатний для дослідження соціальних інститутів, де, на наш погляд, має найбільшу перспективу. Представлення об'єкта дослідження у вигляді системи дає змогу отримати найбільш емний та економічний його опис, оскільки об'єкт розглядається тільки в тому відношенні, в якому він виступає як система.

Сутність системного підходу міститься в розгляді об'єктів як систем. Системний підхід має два аспекти: *пізнавальний* (описовий) і *конструктивний* (який використовується у створенні систем). Конструктивний і описовий аспекти системного підходу тісно пов'язані і взаємно доповнюють один одного. При описовому підході зовнішнє проявлення системи (її властивості, а також функції як засоби досягнення цілі) пояснюється через її внутрішній устрій – склад і структуру [1].

Об'єкти пізнання, які досліджуються сучасною наукою, переважно являють собою складні цілісні системи різного походження і різного ступеня складності. Саме поняття “система” є категорією філософії, яка вкладає у це поняття дуже широкий зміст. З погляду філософії *система* є множиною елементів, які перебувають у відношеннях і зв'язках між собою, завдяки чому утворюється певна цілісність, єдність. Водночас *система* – це цілісність, в якій всі елементи так тісно пов'язані між собою, що стають стосовно навколишнього середовища та інших систем певною єдністю.

Вживання поняття “система” підкреслює упорядкованість, цілісність об'єкта дослідження, наявність в ньому певних закономірностей. Існує декілька десятків визначень цього поняття. Їх аналіз показує, що визначення поняття “система” змінювалося не тільки за формою, а й за змістом. У перших визначеннях так або інакше говорилося про те, що система – це елементи (частини, компоненти) і зв'язки (відношення) між ними. Так, Л. фон Берталанфі визначав систему як “комплекс взаємодіючих компонентів” або як “сукупність елементів, які перебувають у певних



взаємозв'язках один з одним і з середовищем". Кожна система має свою структуру – сукупність елементів і зв'язків між ними [8].

Важливу роль у моделюванні систем відіграє зворотний зв'язок, який зберігає тенденцію до змін, що відбуваються в системі, або протидіє тенденціям змін у системі (спрямованим на збереження, стабілізацію потрібного значення вихідного параметра). Зворотний зв'язок є основою саморегулювання і розвитку систем, пристосування до змінних умов існування. Прикладом систем із від'ємним зворотним зв'язком є організаційні системи, в яких на вхід підсистеми, що керує, надходить сигнал від об'єкта управління (інформація про його стан, результати виконання поставлених завдань).

Для уточнення елементів і зв'язків у зміст поняття “система” включають її властивості. Так, у визначеннях А. Уйомова, А. Холла властивості (атрибути) доповнюють поняття елемента (предмета). На думку А. Уйомова, *система* є множиною об'єктів, які мають наперед задані властивості та фіксовані відношення між ними. З часом у визначенні поняття “система” з'являється поняття “ціль”. За В. Сагатовським, *система* – кінцева множина функціональних елементів і відношень між ними, що виділена із середовища відповідно до певної мети в межах певного часового інтервалу [10].

Далі у визначення цього поняття починають включати, поряд з елементами, зв'язками і цілями, ще й особу (дослідника, спостерігача), яка представляє об'єкт або процес у вигляді системи під час їх дослідження або прийняття рішень. Вперше це зробив Ю. Черняк, визначаючи, що система є відображення у свідомості суб'єкта (дослідника, спостерігача) властивостей об'єктів і їх відношень у розв'язанні завдання дослідження (пізнання). Водночас С. Оптнер виразив цей погляд на систему як спосіб або засіб вирішення проблеми. Водночас, для пояснення сутності чинників зв'язку, які об'єднують множину елементів в систему, науковці застосовують поняття *системоутворювальний фактор*, пошук якого є однією з основних проблем науки.

Особливим класом матеріальних живих систем є *соціальні системи*: соціально-економічна формація, держава, виробничий колектив, сім'я. Розглядаючи економічні, політичні, соціальні, духовні аспекти життя людини в суспільстві, можемо визначити на різних рівнях ієрархії (країни, регіону, міста, селища, певної галузі чи сфери діяльності) *соціально-економічну систему* як цілісну сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих соціальних й економічних інститутів (суб'єктів) і відносин з приводу розподілу та споживання матеріальних і нематеріальних ресурсів, виробництва, розподілу, обміну і споживання товарів та послуг. Характерною особливістю цієї системи є наявність соціально-економічних відносин, що виникають між людьми, основу яких становлять відношення власності до засобів виробництва і виготовленого продукту.

Соціально-економічна система втілюється в конкретних державно-політичних утвореннях або у формі інших, менших за масштабом, суспільно-господарських організаціях. З посиленням глобалізації як соціально-економічну систему правомірно розглядати усе людство. Вони поділяються на класи за різними ознаками та залежно від завдань, що виконуються. Мета будь-якої класифікації – обмежити вибір підходів для відображення системи, зіставити з виділеними класами прийоми і методи



системного аналізу та надати рекомендації щодо вибору методів дослідження для відповідного класу систем [4; 8].

Як і будь-яке фундаментальне поняття, поняття “соціально-економічна система” конкретизується під час розгляду її властивостей, зокрема таких: *обмеженість; цілісність; структурованість; взаємозалежність із середовищем; ієрархічність; множинність опису; цілеспрямованість; стійкість; емерджентність*. Так, великим і складним системам притаманні властивості цілісності й емерджентності, що проявляється у тому, що вони мають властивості, не притаманні жодному з елементів, які формують цю систему.

Суттєвими ознаками способу теоретичного і практичного дослідження (системного підходу) є наявність сукупності методологічних принципів і положень, які дають можливість розглядати систему як єдине ціле з узгодженням функціонування всіх її елементів. На основі системного підходу передбачається вивчення кожного елемента системи у його зв'язку і взаємодії з іншими елементами, що дає можливість спостерігати за змінами у системі внаслідок змін окремих її ланок. Системний підхід є конкретизацією вимоги діалектики про розгляд кожного предмета у його взаєминах і взаємозв'язках з іншими предметами.

Пізнання на основі системного підходу передбачає врахування структурної організації системного підходу, а саме послідовності етапів його реалізації: визначення елементів системи та внутрішніх зв'язків між її елементами; дослідження функціонування елементів, функціонування системи в цілому, а також історії системи; інтеграція знань з метою створення теорії функціонування системи й управління нею; розроблення програми управління системою тощо.

У кожному конкретному випадку системний підхід має реалізовуватися, на нашу думку, у вигляді деякого конкретного (адаптованого до особливостей системи) системного методу (аналізу, інформаційного пошуку), тобто набору правил, процедур, інструкцій, еталонів, прийомів дослідження і технологій підготовки та прийняття рішення. У широкому розумінні завданням *системного підходу* як методологічного напрямку в науці є розширення спектра методів дослідження і конструювання об'єктів, які мають складну організацію.

Сутність системного підходу полягає в представленні об'єкта дослідження як системи, тобто цілісної сукупності взаємозв'язаних елементів. У структурі будь-якої розвиненої науки можна виділити низку основних елементів, які у своїй сукупності і взаємозв'язку складають систему об'єктивно-істинних знань, що перебуває у русі і розвитку.

Системний підхід виступає і як метод наукового дослідження. Він не існує у вигляді строгої *методологічної концепції* – це свого роду сукупність пізнавальних правил, дотримання яких дає змогу зорієнтувати конкретні дослідження та їх проектування за такими категоріальними ступенями (рисунок 1): *проблемна ситуація – мета – функція – склад і структура*.



Рис. 1. Складові методологічної концепції

Одна й та ж система може бути представлена різними структурами залежно від стадії пізнання об'єктів або процесів, від аспекту їх розгляду, мети створення. При цьому відповідно до розвитку досліджень або у процесі проектування структура системи може змінюватися. Структурні представлення систем можуть бути засобом їх дослідження.

Структура системи може бути представлена в графічній формі, в матричній формі, у формі теоретико-множинних описів, за допомогою мови топології, алгебри та інших засобів моделювання систем. Розрізняють такі основні види структур: *сіткова структура* або сітка являє собою декомпозицію системи в часі (графік); *ієрархічні структури* являють собою декомпозицію системи у просторі та в яких елементи розміщені на різних рівнях, причому елементи i -го рівня підпорядковані елементам $i-1$ рівня і впливають на елементи $i+1$ рівня; *матричні структури*: *змішані ієрархічні структури* з вертикальними і горизонтальними зв'язками; *структури з довільними зв'язками* тощо.

В основу реалізації системного підходу покладено такі принципи: мети; двоїстості; всебічності; динамічності; цілісності; системоутворювальних відносин; субординації; історизму; подібності; складності; випереджального відображення; множинності тощо. Так, принцип множинності орієнтує "представлення об'єкта дослідження" на різних рівнях: морфологічному; функціональному; інформаційному. На кожному з цих рівнів, які тісно пов'язані, описуються специфічні особливості та закономірності функціонування системи. За умови потреби внесення змін на одному з рівнів варто проводити аналіз цих змін і вносити корективи на інших рівнях [8].

Зазначені описи представлення об'єкта дослідження забезпечують послідовний перехід від загального до часткового, коли в основу розгляду покладено кінцеву мету, заради якої і створюється система. Уточнення або конкретизація її визначення спричиняє відповідне уточнення її взаємодії з середовищем і визначення самого середовища. Межа між системою і середовищем у процесі дослідження може змінюватися: деякі елементи можуть бути віднесені до середовища, а інші, які мають сильні зв'язки з елементами системи, вносяться до системи.

Середовище і система перебувають у взаємній залежності і взаємній зумовленості. Система, знаходячись у середовищі, весь час відчуває його постійні впливи, які називаються факторами, та впливає на зміни в середовищі через свої функції. Основними характеристиками середовища є складність, рухомість, невизначеність.

На перших етапах системних досліджень важливо, на нашу думку, відокремити систему від середовища, з яким система взаємодіє. Окремим випадком виокремлення



системи із середовища є визначення її через входи і виходи, через які вона взаємодіє із середовищем, а також опис процесів, які відбуваються. У кібернетиці і теорії систем таке представлення системи називають “чорним ящиком”.

Процеси, які відбуваються у складних системах, описуються з використанням таких понять, як: “стан системи”, “поведінка системи”, “стійкість системи”, “функція системи”, “функціонування системи”, “розвиток і саморозвиток системи” тощо. Найважливішими проблемними питаннями взаємодії системи і середовища, на нашу думку, є: адаптація системи в середовищі; забезпечення рівноваги; боротьба і конкуренція систем. Умовою успішного функціонування системи в навколишньому середовищі є певна її узгодженість із середовищем (адаптація як пристосування самоорганізованих систем до умов середовища, які змінюються).

Основними шляхами такої адаптації є, зокрема, внесення певних змін у системи відповідно до збуджень у довкіллі, а також оперативне виявлення “зустрічних” змін у середовищі та системі. Водночас важливим питанням є визначення межі внутрішньої перебудови системи, що компенсує “збурювальний вплив” середовища та запобігає втрату її самобутності та “розчинення” у середовищі.

У взаємодії із середовищем для системи важливо зберігати рівновагу як її здатність повертатися в попередній стан. Стійкість та рівновага в соціально-економічних системах більш складні поняття, ніж аналогічні в технічних системах, і ними користуються як деякими аналогіями під час попереднього опису поведінки систем. У процесі функціонування здійснюється: взаємодія системи із середовищем; вироблення системою алгоритму, моделі взаємодії із середовищем; передача зовнішньої взаємодії системи в її внутрішню структуру; узгодженість функціонування системи як цілого; перетворення системою навколишнього середовища і самої себе.

Боротьба і конкуренція систем забезпечує їх розвиток, а також пояснює механізм, зміст, форми і процес. У соціально-економічних системах означений процес проявляється у вигляді конкуренції. Конкуренція активізує внутрішні сили конкурентних систем, примушує їх розвиватися, вдосконалюватися. Окрім позитивних, конкуренція може привести і до негативних наслідків, особливо в умовах, коли правила її функціонування не встановлено.

Розвиток систем є складним процесом якісних змін, однією з фундаментальних засад усього сущого. Джерела розвитку знаходяться як усередині самої системи, так і в зовнішньому середовищі, забезпечуючи просторово-часові якісні зміни системи завдяки використанню речовини, енергії, інформації. В основі реалізації механізму розвитку знаходяться діалектика суперечностей, причини, фактори, внутрішні процеси, закони, закономірності і тенденції.

Для соціально-педагогічних систем важливими для розв’язання є такі проблеми розвитку, як: збереження та збільшення життєвого простору; подолання нестійкої рівноваги систем; можливості використання ресурсів розвитку як системи, так і її складових з урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів; вибір і формування ефективної стратегії саморозвитку системи, а також визначення механізмів цілепокладання, самоорганізації, саморегуляції, самоуправління тощо.



Висновки. Системна методологія наукового дослідження є певною системою методів і підходів, які застосовуються в процесі пізнання в межах тієї або іншої науки, тобто методологія розглядається як частина конкретної науки. Водночас вона виступає як сукупність основних філософських положень, які відображають первинні гносеологічні концепції формування й аналізу наукового знання.

Виявлено, що історично наука пройшла довгий і складний шлях розвитку від первинних знань людини до пізнання людством складних закономірностей природних процесів і суспільного розвитку, а також підвищення значення інтелектуальної складової в продукуванні наукових знань та розвитку людського мислення. В історії людства відбувалися закономірні зміни щодо “спокійних” і “революційних” періодів розвитку науки, яка знаходилася в єдиному потоці суспільних процесів. Тому наука, її історія та розвиток, не можуть бути відокремленими від соціально-політичних подій суспільства в цілому.

З’ясовано, що в процесі розвитку науки не тільки відбувається накопичення наукового знання, а й модернізуються або уточнюються знання про дійсність, зокрема, змінюються всі компоненти наукової діяльності: об’єкти, засоби та методи дослідження, особливості наукової комунікації, форми розподілу та кооперації наукової праці.

Водночас не можна не погодитися з аксіомою, що наука приносила і продовжує приносити певну користь людству. Проте не можна не враховувати, що наука, як сфера людської діяльності приховує у собі і реальну загрозу, оскільки має можливість використати інноваційний, інформаційний і технологічний потенціали в антигуманних цілях (наприклад, для створення засобів масового знищення, конструювання нових біологічних конструктів з непередбачуваними наслідками для еволюції людського виду тощо). Тому, на нашу думку, для сталого розвитку суспільства важливим є встановлення екологічного й етичного контролю за окремими видами наукових досліджень, а також за впровадженням та безпечним використанням їх наукових результатів.

Розвиток системної методології наукових досліджень збагачує потенційну суспільну спроможність та збільшує соціальний капітал, формування якого спрямовано на суспільний добробут. Наука та наукові знання не можуть бути поза суспільним розвитком, а практика наукових досліджень повинна знаходитися під впливом особливих етичних обмежень і регуляторів. Учений не повинен відмовлятися від свого високого покликання служити науці. Водночас він зобов’язаний усвідомлювати себе членом суспільства, долучатися до розв’язання соціально-економічних проблем. Тоді знання й відповідальність вченого зіллються у суспільну Свідомість та Мудрість.

Література:

1. *Блауберг И. В.* Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Знание, 1976.
2. *Боррадори Д.* Пост-аналитические перспективы / Д. Боррадори // Американский философ: Джованна Боррадори беседует с Куайном, Дэвидсоном [и др.]. – М., 1998.
3. *Гончаренко С. У.* Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям: навч. посіб. / С. У. Гончаренко. – К. – Вінниця, 2008.



4. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – № 1.
5. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології: наук. посіб. / авт. кол. : Є. Р. Чернишова [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад “Ун-т менедж. освіти”. – К. : Альфа-реклама, 2014.
6. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; Національна Академія пед. наук України. – К. : Пед. думка, 2012.
7. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш [та ін.]; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. – К. : ТОВ “Вид. дім “Плеяди””, 2011.
8. Чернишова Є. Р. Основи наукознавства (дорожня карта наукового керівника): наук.-метод. посіб. / Є. Р. Чернишова; НАПН України. Держ. вищ. навч. заклад “Ун-т менедж. освіти”. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 255 с.
9. Karle J. The role of motivation in scientific research / J. Karle // Interdiscipli nary science rev. – L., 1988. – Vol. 13. – № 1.
10. Meyer K. A. Correlates of external support: A model for faculty research development / K. A. Meyer // SRAJ. Chicago, 1991. – Vol. 23. – № 2.
11. Unesco Glossary : <http://www.unesco.kz/education/cdrom/>

REALIZACJA METODOLOGII SYSTEMOWEJ W BADANIACH NAUKOWYCH

W artykule zbadano rozwój metodologii systemowej badań naukowych; ujawniono, że historycznie nauka przeszła długą i skomplikowaną drogę rozwoju od pierwotnej wiedzy człowieka do poznania ludzkością skomplikowanej prawidłowości naturalnych procesów i społecznego rozwoju; zbadano właściwości realizacji podejścia systemowego; wyjaśniono, że w trakcie rozwoju nauki odbywa się nie tylko gromadzenie naukowej wiedzy, ale też modernizuje się lub uściśla się wiedza o rzeczywistości.

Słowa kluczowe: prawidłowość, podejście systemowe, nauka, wiedza naukowa, teoria systemów.

IMPLEMENTATION OF SYSTEMATIC METHODOLOGY IN SCIENTIFIC RESEARCH

This article deals with the development of systematic methodology of the scientific research; found that the development of historical science is long and complicated, from primary human knowledge to the awareness of the complex regularities of natural processes and social development. The features of the implementation of a systematic approach were investigated, and there was found in the process of science it is not only the accumulation of scientific knowledge, but also upgraded or refined knowledge of reality.

Keywords: regularities, systematic approach, science, scientific knowledge, theory of systems.

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОЙ МЕТОДОЛОГИИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Рассматривается развитие системной методологии научных исследований; обнаружено, что исторически наука прошла длинный и сложный путь развития от первичных знаний человека к познанию человечеством сложных закономерностей природных процессов и общественного развития; исследованы особенности реализации системного подхода; выяснено, что в процессе развития науки не только происходит накопление научных знаний, но и модернизируются или уточняются знания о действительности.

Ключевые слова: закономерности, системный подход, наука, научное знание, теория систем.

НАУКОВИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТЕНДЕНЦІЇ, ДОСВІД І РЕКОМЕНДАЦІЇ

Представлено узагальнення науково-методичних і методологічних підходів, вимог нормативно-правових документів, результатів аналізу наукових джерел та емпіричного досвіду з питань визначення наукового апарату педагогічного дослідження. Представлено рекомендації щодо особливостей формулювання теми та обґрунтування її актуальності (чинників, що її визначають), а також об'єкту і предмету дослідження. Зазначено особливості щодо визначення мети дисертаційної роботи, завдань (задач), представлення наукової новизни та практичного значення педагогічного дослідження.

Ключові слова: науковий апарат педагогічного дослідження, рекомендації здобувачам наукового ступеня, тема дослідження, об'єкт дослідження, предмет дослідження, мета дослідження, наукова новизна та практичне значення дослідження.

Останнім часом спостерігається тенденція до посилення вимог з боку Міністерства освіти і науки до якості наукових досліджень, які виконуються аспірантами, докторантами та здобувачами наукового ступеня кандидата (доктора філософії) та доктора наук. Про це свідчить низка урядових і відомчих нормативних документів (Постанова КМУ від 24.07.2013 № 567 “Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника”, листи Міністерства освіти і науки № 1/9-211 від 25.03.2013 “Про призначення офіційних опонентів”, № 1/9-116 від 14.02.2013 р. “Про теми дисертаційних робіт”, Наказ МОН від 12.03.2012 № 270 “Про внесення змін до Положення про спеціалізовану вчену раду”), а також окремі публікації [1; 2; 3]), у яких зазначаються чіткі вимоги та рекомендації щодо оформлення дисертацій, формулювання наукового апарату, викладення змісту, висновків, подання результатів та їх оприлюднення тощо. Однак необхідно визнати, що реальний стан якості досліджень, зокрема у галузі педагогіки, не завжди відповідають вимогам, що висувуються сучасною дійсністю. Йдеться не лише про велику кількість дисертацій, які захищаються, а про те, що часто дослідження лише імітуються (бо виконуються не на основі глибокого проникнення в сутність явищ і процесів, які вивчаються) і не супроводжуються ретельно продуманими експериментами з обґрунтованою вибіркою та валідною методикою. Результатом цього є те, що вітчизняна освітня система не отримує необхідних і перспективних орієнтирів для свого розвитку, а зростання кількості дисертаційних досліджень супроводжується загрозливим зниженням їхнього наукового потенціалу. Погіршує ситуацію і те, що в окремих випадках робиться спроба вільно трактувати європейські підходи до вибору аспірантами тематики наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми свідчить про те, що проблема якості наукових досліджень була предметом уваги багатьох вчених та фахівців (Г. Андреев [4], А. Ашеров [5], В. Бакуменко [3], А. Зосимов [6], Л. Мірошніченко [7], Л. Пономаренко [8], Д. Фельдштейн [2], Ю. Цеков [9]). У їхніх та багатьох інших публікаціях аналізуються типові помилки дисертантів, надаються поради здобувачам наукових ступенів, пропонуються шляхи підвищення



якості дисертаційних досліджень тощо. Однак доводиться констатувати, що розв'язання проблеми забезпечення якості наукових досліджень, які виконуються аспірантами, ад'юнктами, докторантами та здобувачами наукового ступеня кандидата (доктора філософії) та доктора наук і надалі залишається актуальною.

З огляду на це метою статті є узагальнення наявного досвіду у зазначеній царині та надання здобувачам наукового ступеня порад та рекомендацій щодо окремих аспектів підготовки дисертаційних робіт у галузі педагогіки, зокрема теорії і методики професійної освіти.

Робота над дисертаційним дослідженням – багатогранний, трудомісткий творчий процес науковця, який не завжди піддається розкладанню на складові частини і ніколи цілком не вміщується ні в які, навіть найскладніші схеми й рекомендації [6]. Незважаючи на це, будь-яка дисертація відповідно до правил її оформлення, має чітко встановлену структуру, що складається з назви дисертації, змісту, вступу і т. ін. Якщо узагальнити нині діючі вимоги [10], то дисертація на здобуття наукового ступеня є, в першу чергу, кваліфікаційною науковою працею, виконаною особисто здобувачем у вигляді спеціально підготовленого рукопису. Крім того, вона має містити висунуті автором для публічного захисту науково обґрунтовані теоретичні або експериментальні результати, наукові положення, а також характеризуватися єдністю змісту і свідчити про особистий внесок здобувача в науку. Отже, дисертація є науковою працею, виконання якої свідчить про більш високий кваліфікаційний рівень автора.

Небезпідставною є думка, що правильно обрана і сформульована тема дисертації – запорука її успішного завершення. Тому починати роботу над дослідженням доцільно лише за умови, коли тему затверджено вченою радою і враховано експертну думку фахівців (наприклад, Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні НАПН України).

Вибір теми потребує індивідуального підходу, але його доцільно здійснювати на основі критеріїв актуальності, новизни і перспективності. Бажано вибирати тему, до якої здобувач найкраще підготовлений, з якої вже є публікації, зібрано теоретичний та емпіричний матеріал, узагальнено накопичений педагогічний досвід. Не слід брати тему, якщо відомо, що над нею вже працюють інші науковці. Але якщо таке трапилось, то потрібно пам'ятати, що дисертація повинна містити нове вирішення проблеми або наукового завдання, а принципи розв'язання, зміст теоретичної та експериментальної частин дисертації мають бути відмінними від інших наукових робіт [11].

Вибір теми завершується формулюванням назви дисертаційного дослідження. Відомо, що в ній потрібно відобразити проблему, яка вирішується. Крім того має бути зрозумілим її науковий сенс і значимість. Усталеними є вимоги, відповідно до яких назва повинна бути, по можливості, короткою, відповідати обраній спеціальності та суті вирішеної наукової проблеми (задачі), вказувати на мету дисертаційного дослідження і його завершеність. Іноді для більшої конкретизації до назви можна додати невеликий (4–6 слів) підзаголовок [12]. Науковий керівник, який має певний досвід, а також вчена рада, де затверджується тема дисертації, мають звернути увагу на те, щоб у назві не використовувалась ускладнена термінологія псевдонаукового характеру.



Хрестоматійними є приклади назв, яких потрібно уникати, бо вони починаються зі слів “Дослідження питання...”, “Дослідження деяких шляхів...”, “Деякі питання...”, “Матеріали до вивчення...”, “До питання...” тощо, в яких не відображено в достатній мірі суті проблеми.

Варто взяти до уваги також рекомендацію науковців [1; 13], відповідно до яких назва дисертації повинна бути короткою, відповідати обраній спеціальності і містити три основні частини: 1 – об’єкт дослідження, 2 – кінцеву цільову установку роботи (з чого вона проводиться), 3 – яким методом досягається поставлена мета. Для збалансування глибини та обсягу поняття необхідно слідкувати, щоб назва дисертації включала як предмет, так і об’єкт дослідження.

Особливу увагу при конструюванні назви варто приділити термінологічній точності, оскільки подвійне тлумачення понять у назві викликає сумніви щодо достовірності результатів дослідження. Також в назві потрібно уникати термінологічної тавтології, повторів слів (наприклад: “формування професійної компетентності у процесі професійної підготовки”).

Текст дисертації починається зі вступної частини, де, в першу чергу, подається обґрунтування актуальності теми. Це надзвичайно важливий елемент тексту наукової роботи, оскільки він залишає певне враження про загальну культуру дослідника, дає уявлення про розуміння ним проблемної ситуації з досліджуваної теми, про вміння її стисло, переконливо та грамотно відобразити, про рівень обізнаності здобувача з сучасними дослідженнями зарубіжних і вітчизняних вчених, станом практики у певній проблемі тощо. Доволі часто зустрічаються роботи, де обґрунтування актуальності викладається занадто загальними фразами, не відображає реальної ситуації суспільного розвитку за обраним напрямом дослідження у світі взагалі й в державі зокрема.

Висвітлення актуальності не повинно бути багатослівним. Слід пам’ятати, що актуальність теми визначається трьома важливими чинниками.

По-перше, значимістю розв’язання проблеми дослідження для суспільства, науки, держави, певної сфери чи галузі суспільної діяльності тощо. Науково-прикладна цінність дисертації, насамперед, визначається тим, наскільки вона сприяє вирішенню завдань, визначених в основних політичних, правових та програмних документах держави. Доцільним тут буде згадати визначні програмні документи, концепції або доктрини, нормативно-правові акти, у яких наголошується на важливості вирішення тієї або іншої проблеми (наукового завдання, задачі).

По-друге, станом розробленості проблеми дослідження (наявності наукових досліджень з теми). При цьому обов’язково потрібно зазначити, які аспекти цієї проблеми вже були предметом уваги науковців і хто ці вчені. Логічним буде зазначити, які питання залишилися нерозв’язаними, недослідженими та потребують додаткового дослідження. Доволі часто спостерігається ситуація, коли у цій частині дисертації відсутні прізвища відомих дослідників проблеми дослідження. Натомість безпідставно наводяться прізвища вчених, що не мають відношення до досліджень за напрямом дисертаційної роботи (наприклад, члени відповідних спеціалізованих вчених рад). Розповсюдженим явищем є ситуація, коли здобувач не згадує публікації наукового



керівника чи консультанта. Це нашоухує на думку про їхню непричетність до досліджень з даної тематики.

По-третє, актуальність теми визначається результатами емпіричних досліджень, станом наявної практики (наприклад, професійної підготовки майбутніх вчителів або офіцерів) з обов'язковим зазначенням проблемних аспектів (доцільно навести переконливі результати дослідження, отримані, наприклад, на етапі констатувального експерименту).

На засіданнях спеціалізованих вчених рад під час обговорення часто виникає дискусія щодо того, чи правильно визначив дисертант об'єкт і предмет дослідження. Дійсно, доводиться констатувати, що у багатьох дисертаціях спостерігається плутанина з визначенням цих важливих елементів дослідження і дуже прикро, що наукові керівники не спроможні пояснити здобувачу різницю цих двох понять.

Об'єкт і предмет дослідження як категорії наукового процесу співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Саме на нього спрямована основна увага дисертанта, оскільки предмет дослідження визначає тему (назву) дисертаційної роботи [14].

Неправильним є визначення об'єктом широкої дослідницької галузі, а предметом – вузької її частини. Інколи об'єктом помилково визначають учасників педагогічного процесу. Слід пам'ятати, що при визначенні об'єкта потрібно знайти відповідь на запитання: що розглядається, який процес? А предмет означає аспект розгляду і дає уявлення про спосіб розгляду об'єкта дослідження, про те, які нові відношення, властивості, аспекти і функції об'єкта розкриваються. Іншими словами, об'єктом виступає те, що досліджується, а предметом – те, що в цьому об'єкті дістає наукове пояснення. Об'єкт дослідження – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію і обирається для вивчення [1, с. 5].

Може бути й інше пояснення, відповідно до якого об'єкт фактично визначає обраний напрям дослідження, а предмет – конкретну тему дослідження в межах цього напрямку, що зазначена на титульній обкладинці дисертації [15]. Наприклад, якщо необхідно здійснити аналіз інформаційних джерел за певною проблемою, то їх шукають за назвою. Але якщо зміст цих джерел не відповідає назві, то знайти їх буде складно. Аналогічно, предмет дослідження не має відрізнятися від назви роботи. Будь-які додаткові слова в ньому, як правило, звужують або розширюють поле дослідження. У першому випадку назва роботи буде більш широкою й більш відповідатиме визначенню об'єкта, а не предмета дослідження. Наприклад, розповсюдженою є конструкція, коли тема звучить як “формування готовності майбутніх фахівців до певної діяльності”, а предметом дослідження є педагогічні умови (або методика чи модель) формування готовності майбутніх фахівців до певної діяльності засобами інноваційних (інтерактивних, інформаційно-комунікаційних тощо) технологій.

Цілком правильною є думка, що назва дисертації має обов'язково містити в концентрованому вигляді об'єкт і предмет дослідження, основний науковий результат або узагальнене визначення вирішуваної наукової проблеми, інколи зазначати галузь використання.



Заслугує на увагу питання визначення *мети дослідження*. У меті дисертації висвітлюється, яке практичне вдосконалення передбачається досягти в роботі і яким шляхом. Мета – це очікуваний результат внаслідок виконання дисертаційного дослідження, іншими словами – внаслідок вирішення поставленої наукової проблеми чи наукового завдання. Фактично досягнення мети і вирішення наукової проблеми чи завдання тотожні за результатом. Відтак, вони збігаються за змістом. Тому нелогічно вкладати в них різний зміст, давати невідповідні визначення. Як варіант, експерти також пропонують, щоб мета дослідження практично повторювала назву роботи з позначенням кінцевої цільової установки словами “ефективність”, “результативність”, “дієвість”, “оптимізація” тощо, включала об’єкт дослідження і метод або методіку, яка допомогла здобувачеві виконати певне наукове завдання або розв’язати певну проблему [1, с. 4].

Для досягнення мети дослідження формулюються конкретні *завдання*. Вони мають відображати логіку, структуру дослідження і стосуватися теоретичних розробок і практичних рекомендацій. Існує формула дисертаційного дослідження, що не формалізована в нормативних документах, але визнається багатьма експертами. Відповідно до цієї формули завдання мають знайти своє відображення у новизні, яка, у свою чергу, разом із завданнями – у загальних висновках (основних результатах дисертаційної роботи). Таким чином, основним елементом дисертаційної роботи, що поєднує завдання та висновки, є новизна. Загальні висновки мають відповідати завданням (якщо не всі завдання знайшли своє вирішення у висновках, то робота є незавершеною; якщо ж у висновках вирішено більше завдань, ніж зазначено, то робота спланована не кращим чином). Загальні висновки мають містити основні результати дисертаційної роботи, які мають ознаки новизни. В них також наводяться основні результати, що носять науково-прикладний характер (методики на основі запропонованих наукових положень, рекомендації тощо) [3, с. 6].

Найбільш типовою помилкою при формулюванні завдань є їх неправильна редакція, а саме – використання назв методів дослідження в якості формулювання завдань, наприклад: “проаналізувати процеси...”, “дослідити категоріальний апарат...”, “вивчити функціональні елементи...”, “розглянути можливості...”, “оцінити результативність ...”, “змоделювати процес ...” і таке інше. Слова “проаналізувати, дослідити, вивчити, змоделювати” та інші характеризують методи дослідження, в той час, як завдання передбачають визначення кінцевого результату, який має бути досягнуто в результаті виконання роботи. Завдання мають формулюватися за допомогою слів, які означають кінцевий результат: “виявити, з’ясувати, визначити, узагальнити, розробити, виокремити, довести, поглибити, удосконалити, обґрунтувати, ввести в науковий обіг” та подібних до них [16].

Серед помилок, які стосуються формулювання завдань, варто віднести порушення послідовності їх подання. Наслідком цього є порушення логіки дослідження, послідовності технологічних операцій по досягненню дисертантом поставленої мети дослідження. Завдання повинні відбивати структуру послідовних кроків дослідника в досягненні мети роботи.



Найпростіше й найпрозоріше, коли вирішення кожного завдання безпосередньо знаходить відображення у відповідному пункті (або пунктах) загальних висновків. З досвіду можна поради планувати для докторських дисертацій – 7–9 завдань, а для кандидатських дисертацій – 4–6 завдань. Цього можна досягти узагальненням завдань, їх інтеграцією.

Прямой кількісної залежності між кількістю пунктів плану та кількістю завдань не існує. В одному пункті плану може бути вирішено декілька завдань, але, частіше, навпаки – одне завдання вирішується (розкривається) в декількох пунктах плану. Можливим є варіант, коли кожен пункт плану відповідає конкретному завданню.

Основним науковим результатом дисертаційної роботи є *наукова новизна дослідження*. Вона має включати коротку характеристику нових наукових положень (рішень), запропонованих здобувачем особисто, викладатися аргументовано, коротко та чітко, із зазначенням відмінності одержаних результатів від відомих раніше та ступеня новизни одержаних результатів (вперше одержано, удосконалено, дістало подальший розвиток).

Кожне наукове положення потрібно чітко формулювати, відокремлюючи його основну сутність і зосереджуючи особливу увагу на рівні досягнутої при цьому новизни. Сформульоване наукове положення повинно читатися і сприйматися легко й однозначно (без нагромадження дрібних і таких, що затемнюють його сутність, деталей та уточнень). У жодному випадку не можна вдаватися до викладу наукового положення у вигляді анотації, коли просто констатують, *що в дисертації зроблено те й те, а сутності і новизни положення із написаного виявити неможливо*. Подання наукових положень у вигляді анотації є найбільш розповсюдженою помилкою здобувача при викладенні загальної характеристики роботи. Саме тут, найчастіше, виникають серйозні зауваження експертів, основне з яких – це відсутність у положеннях, винесених у новизну, саме ознак новизни. Наприклад, положення “запропоновано (сформовано, з’ясовано, розроблено, визначено тощо) методологічний підхід (метод, модель, методику тощо) далі його назва” не має ознак новизни, бо це сприймається як констатація факту, лозунг. А ознаки новизни – це те, *чим дане наукове положення відрізняється від відомих, в чому його сутність*. Наприклад, 1) удосконалено: запропоновано методологічний підхід, який відрізняється від відомих (відомого) врахуванням чинника (зазначити якого), що розширює сферу його застосування для вирішення певного (зазначити якого) класу (групи) завдань; 2) дістали подальшого розвитку: система принципів професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом її доповнення (включення, врахування) принципами (далі перелік принципів, що розвивають цю систему), що дозволяє ... (далі конкретизація нових особливостей чи якостей) [3, с. 7].

У формулюванні наукової новизни часто порушується ієрархія її положень. На перше місце необхідно ставити положення, що починаються з визначення “вперше”, потім “доповнено”, а після цього “уточнено”.

Включення до цього розділу дисертації проведених здобувачем організаційних дій є необґрунтованим і не відбиває наукової новизни роботи. Тому неправильним є:



“Вперше експериментально перевірено модель (або педагогічні умови, методику) формування з метою”.

В деяких кандидатських дисертаціях пункт новизни “вперше” містить узагальнення вже відомих у науці напрямів досліджень і положень та не має ознак новизни. Краще не допускати такого, тим більше, що у вимогах до дисертаційних робіт рекомендовано використовувати пункти новизни “вперше”, “вдосконалено”, “дістало подальшого розвитку”, але ніде не зазначено, що всі вони мають бути присутніми у роботі. Якщо не має положень, що запропоновані вперше, то необхідно зосередитися на інших пунктах новизни[3, с. 7].

Відзначаючи практичне значення (цінність) одержаних результатів, необхідно подати інформацію щодо ступеня їх готовності до використання або масштабів використання. У дисертації, що має практичне значення, необхідно подати відомості про практичне застосування одержаних результатів або рекомендації щодо їх використання, про ступінь готовності до використання або масштаби використання.

Рівень дисертації, як і будь-якої науково-дослідної роботи, можна оцінити також і за рівнем реалізації її результатів – як, де, коли і ким. Практична цінність дисертаційних робіт підтверджується актами впровадження та довідками про використання в різних установах і організаціях [17]. Але на жаль, переважна більшість з цих актів та довідок носять достатньо формальний характер. З огляду на це, а також враховуючи сучасні тенденції практико-орієнтованого підходу до виконання наукових досліджень, має сенс посилити реальну практичну віддачу від дисертаційних робіт, особливо тих, що зорієнтовані на дослідження конкретних суспільних явищ, об’єктів, процесів. Механізми для цього можуть бути різні, але важливою у посиленні вимог до актуальності тем досліджень є роль вчених рад університетів та наукових установ на етапі їх затвердження. Існують й інші варіанти, наприклад, шляхом координації тематики та завдань відповідно до потреб суспільної практики та інноваційного розвитку держави. Однак важко не погодитись з В. Бакуменко, що перетворюють світ і роблять життя іншим, технологічно більш досконалим саме результати фундаментальних досліджень. Галузь науки, що не має розвитку фундаментальної складової, має великий шанс перетворитися на чисто прикладну галузеву науку [3, с. 5].

Висновки. У статті використані та викладені матеріали, які роз’яснюють вимоги Департаменту атестації кадрів МОН України, що висувуються до дисертаційних робіт у частині формулювання наукового апарату дослідження, його наукової новизни та практичного значення. Коректне, методологічно та логічно послідовне визначення мети, об’єкта, предмета та завдань кваліфікаційної наукової роботи є необхідною умовою її успішної підготовки та подальшого захисту її результатів на засіданні спеціалізованої вченої ради.



Література:

1. Експертна оцінка основних положень дисертації / П. Д. Фомін, В. С. Пономарчук, В. Д. Бондаренко, О. В. Поживілова // Офіційне видання Міністерства освіти і науки України "ОСВІТА УКРАЇНИ", 02.2014. – С. 4–10.
2. *Фельдштейн Д. И.* О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии / Д. И. Фельдштейн // Педагогика, № 6, 2008. – С. 3–14.
3. *Бакуменко В. Д.* Поради здобувачу наукового ступеня: нотатки експерта / В. Д. Бакуменко // Публічне управління: теорія та практика. – 2010. – № 2. – С. 5–10.
4. *Андреев Г.* В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности : учеб. пособие / Г. Андреев, С. Смирнов, В. Тихомиров. – М. : Финансы и статистика, 2004. – 272 с.
5. *Ашеро́в А.* Диссертации. Экспресс-анализ качества: руководство для экспертов, оппонентов и научных руководителей : монография / А. Ашеро́в. – Х. : Кортес – 2001, 2008. – 53 с.
6. *Зосимов А.* Дисертаційні помилки : монографія / А. Зосимов, В. Голік. – 3-є вид., доп. і випр. – Х. : ІНЖЕК, 2005. – 216 с.
7. Як правильно оформити дисертацію та документи атестаційної справи. Зб. нормат. док. з питань атестації наук, кадрів вищої кваліфікації / упоряд. Л. Мірошниченко. – К. : Толока, 2012. – 56 с.
8. *Пономаренко Л.* Як підготувати і захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня. Методичні поради / автор-упор. Л. Пономаренко. – К. : Редакція "Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України"; Толока, 2010. – 80 с.
9. Як правильно оформити дисертацію та документи атестаційної справи / упоряд. Ю. І. Цеков. – К. : Ред. "Бюл. ВАК України": Вид-во "Толока", 2004. – 79 с.
10. Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника [Електронний ресурс]: постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 2013 року № 567 // Комп'ютер. інформ.-прав. система "Ліга". – Адреса в мережі Інтернет : www.liga.net.
11. *Літнарівич Р. М.* Основи наукових досліджень. Дисертація на здобуття наукового ступеня. Навчальний посібник / Р. М. Літнарівич. – МЕНУ, Рівне, 2010. – 60 с.
12. Бюлетень ВАК України. – К. : Літопис ХХ, 2007. – № 6.
13. *Рихлівський І. П.* Принципові помилки в назвах дисертаційних робіт агрономічного профілю / І. П. Рихлівський, А. С. Заришняк // Бюлетень вищої атестаційної комісії України. – Київ : ред. "Бюл. вищ. атестац. комісії України", 2007, № 9. – С. 5.
14. Бюлетень ВАК України. – К. : Літопис ХХ, 2011. – № 9–10.
15. Порядок оформлення дисертаційних робіт / Бюлетень ВАК України, 2010. – Вип. 5.
16. *Старостіна А. О.* Визначення мети, завдань, предмета та об'єкта кваліфікаційної наукової роботи (на прикладі дослідження управління підприємницькими ризиками в Україні / А. О. Старостіна, В. А. Кравченко // Збірник наукових праць Таврійського державного агротехнологічного університету (економічні науки), № 2 (3). – 2013, – С. 326–337.
17. *Мотренко Т. В.* Тенденції дисертаційних досліджень з державного управління в контексті дотримання вимог ВАК України / Т. В. Мокренко, В. Д. Бакуменко, О. І. Васильєва // Вісник державної служби. – 2009. – № 34. – С. 41–49.



APARAT BADAŃ NAUKOWYCH: TRENDY, DOŚWIADCZENIA, ZALECENIA

Przedstawiono syntezę podejść metodologicznych i naukowych, metodologicznych, wymagań dokumentów prawnych, wyników analiz źródeł naukowych oraz dowodów empirycznych na temat uzasadnienia aparatu naukowego badań pedagogicznych. Przedstawiono zalecenia dotyczące formułowania tematu rozprawy naukowej i uzasadnienia jego aktualności (czynników, które ją określają), jak również przedmiota i obiektu badania. Zaznaczono osobliwości dotyczące określenia celu pracy naukowej, zagadnień (zadań), prezentacji nowości naukowej i praktycznego znaczenia badania pedagogicznego.

Słowa kluczowe: aparat naukowy badania pedagogicznego, rekomendacje naukowcom, którzy chcą uzyskać stopień naukowy, temat badania, obiekt badania, przedmiot badania, cel prowadzenia badania naukowego oraz nowość naukowa i znaczenie praktyczne badania.

SCIENTIFIC RESEARCH APPARATUS: TRENDS, EXPERIENCE AND RECOMMENDATIONS

The article presents generalized scientific, methodical and methodological approaches, requirements of legal documents, results of the analysis of scientific sources and empirical experience on the issues of pedagogical research scientific apparatus substantiation. Recommendations on topic wording and proving its relevance (the factors that determine it), as well as the object and subject of the research have been presented. The peculiarities of determining the purpose of a dissertation, problems (tasks), presentation of scientific novelty and practical significance of pedagogical research have been provided.

Key words: scientific apparatus of pedagogical research, recommendations to candidates for a scientific degree, research topic, research object, subject of the research, the purpose of the research, scientific novelty and practical significance of the research.

НАУЧНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ, ОПЫТ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Представлены обобщения научно-методических и методологических подходов, требований нормативно-правовых документов, результатов анализа научных источников и эмпирического опыта по вопросам обоснования научного аппарата педагогического исследования. Представлены рекомендации по особенностям формулирования темы и обоснования ее актуальности (факторов, которые ее определяют), а также объекта и предмета исследования. Указано особенности определения цели диссертационной работы, заданий (задач), представления научной новизны и практического значения педагогического исследования.

Ключевые слова: научный аппарат педагогического исследования, рекомендации соискателям ученой степени, тема исследования, объект исследования, предмет исследования, цель исследования, научная новизна и практическое значение исследования.

РОЗДІЛ II

Гуманістична педагогіка в умовах євроінтеграційних процесів

Георгій БАЛЛ

СИНТЕЗ ЕГАЛІТАРНОСТІ Й ЕЛІТАРНОСТІ В ОПРАЦЮВАННІ КАТЕГОРІЇ “ОСОБИСТІТЬ” У ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ

Проаналізовано відмінність між категоріями гуманітаристики, як концептами наукового й філософського мислення, і науковими поняттями, у яких вони мають знаходити конкретизацію. Охарактеризовано розрізнявальний та узагальнювальний підходи до конкретизації людинознавчих категорій і показано методологічні переваги другого. Окреслено незгоди у трактуванні категорії “особистість”, що мають місце на осі “егалітарність – елітарність”.

Ключові слова: категорії гуманітаристики, підходи до конкретизації людинознавчих категорій, особистість, егалітарність, елітарність, гуманізм, раціогуманізм, синтез егалітарної та елітарної позицій.

Множинність різноманітних трактувань є сутнісною ознакою провідних категорій гуманітаристики, що стає підставою для численних нарікань. Проте критикований стан речей у принципі є закономірним. Адже не варто розглядати вказані категорії як суто наукові поняття, із жорсткими логічними вимогами до них. Візьмемо, наприклад, такі категорії, як “культура”, “особистість”, “діяльність”, “свідомість”, “смісл”, “діалог”, “творчість”. Важко вказати більш-менш чіткі критерії, які дозволили б упевнено ідентифікувати будь-який запропонований предмет як такий, що підпадає під подібну категорію, або, навпаки, категорично відкинути таке припущення. Але ця обставина зовсім не знецінює категорії, оскільки їх призначення інше, ніж власне наукових понять. Представляючи, у рамках деякої сфери знання, якийсь аспект буття, кожна категорія має знаходити конкретизацію в наукових поняттях, що є компонентами гіпотез, концепцій, теорій. Порівняно з категоріями ці поняття мають бути точніші за змістом і краще задовольняти логічні вимоги (нехай слабші в гуманітарних дисциплінах, ніж у “точних” науках). Детальніше про це сказано у статтях [1; 2]. Тут нагадаю лише про труднощі,



зумовлені тим, що категорії та поняття, як правило, позначаються тими самими словами. Один із приємних винятків – вживання О. Леонт'євим терміна “окрема діяльність” (або синонімічного – “особлива діяльність”) для позначення одного з понять, яке (поряд з поняттями, позначуваними термінами “дія”, “операція” та ін.) використовується в *теорії діяльності*. До речі, “дія”, як *поняття* зазначеної теорії, будучи тим самим одним із засобів конкретизації *категорії діяльності*, слугує також однією з багатьох конкретизацій *категорії дії*, роль якої (як і низки інших провідних категорій) у розвитку психологічної науки простежив М. Ярошевський [29].

За їхніми логічними, семантичними і психологічними характеристиками категорії гуманітаристики варто віднести до складових індивідуальної й суспільної свідомості, що їх у соціолінгвістиці називають *концептами*. Вказують (див. [9]) такі характерні риси концептів: а) емоційну насиченість – на відміну від емоційної нейтральності понять, особливо наукових; б) рухливість, нечіткість – на відміну від усталеності й чіткості наукових понять; в) стихійність, природність становлення – на відміну від цілеспрямованого формування наукових понять та їх систем. Але при тому, що соціолінгвісти зосереджують увагу на концептах повсякденного мислення, таких як *доля, душа, зустріч, шлях, світло, честь, любов* та ін. (див. [13]), категорії, котрі цікавлять нас, є концептами наукового (та філософського) мислення.

До наукових понять та їх систем ставиться вимога *логічної релевантності*. Зокрема, терміни, що позначають ці поняття, повинні відповідати закону тотожності, тобто завжди мати одне й те саме значення. Справді, з логічно нерелевантних квазіпонять не можна побудувати ясну й несуперечливу теорію. Вони не можуть бути покладені й в основу стандартизованих процедур – експериментальних, психодіагностичних і т. п. На відміну від цього, категоріям логічна релевантність потрібна значно меншою мірою у зв'язку з тим, що їх призначення полягає у предметній, світоглядній і методологічній орієнтації *творчої* діяльності дослідників (теоретиків, зокрема авторів конкретних теорій, і експериментаторів), розроблювачів технологій і гуманітаріїв-практиків (педагогів, практичних психологів, соціальних працівників тощо). Логічні огріхи дискурсу, що містить характеристику й обговорення категорій, більш-менш компенсуються при цьому інтуїцією діяча, до якого цей дискурс звернений. Але ця інтуїція має спиратися на знання семантичного (значенневого і смислового) поля категорії, що використовується.

Сказане повною мірою стосується категорії “*особистість*”. Її сутнісний зміст розуміють дуже по-різному; це зайвий раз підтверджують видані в Україні праці з оглядом багатьох вітчизняних і зарубіжних теорій особистості [6; 24; 25]. Лунають скарги на те, що поняття (або категорія) особистості, через розмитість свого змісту, перетворилося “ніби у “Mädchen für alles” – у служницю для всіх” [23, с. 316]. Проте, як на мене, підстав для панічних настроїв немає. При тому, що за допомогою обговорюваної категорії, як правило, характеризують людського індивіда у його відношеннях із суспільством і культурою, слід зважати на складність і суперечливість цих відношень. Тож, оскільки одні наукові течії переважно зацікавлені, скажімо, у вивченні характеристик індивіда, спричинених впливами соціокультурного середовища, а інші – у з'ясуванні його здатності зберігати свою автентичність всупереч таким впливам, то немає нічого дивного, що у представників цих течій “існує потяг акцентувати одне з начал за



рахунок іншого” [19, с. 133], що й знаходить відображення у трактуванні категорії “особистість”. Важливо лише не вважати свою позицію єдиною істинною. Точніше кажучи, розходження, про які йдеться, не становитимуть небезпеки, якщо: а) буде усвідомлено природність множинності трактувань категорій (у даному разі категорії “особистість”) і відмінність між категоріями та власне науковими поняттями; б) так чи інакше здійснюватиметься координація зазначених трактувань і конкретизація обраного трактування у чітких наукових поняттях. Певні кроки у цих напрямках зроблено у книжці [12]. Не намагаючись відтворити тут ці кроки, торкнувся лише деяких моментів – тих, які безпосередньо стосуються заявленої теми статті.

Трактування категорії “особистість” розрізняються за багатьма параметрами. Зокрема, суттєві незгоди мають місце на осі “*егалітарність* (утвердження рівності) – *елітарність*”, тобто з приводу того, чи є особистість притаманною будь-якому індивіду (або майже будь-якому, принаймні якщо він досяг певного віку) і у цьому сенсі усі індивіди є принципово рівними, чи вона є принадою лише обраних, або найкращих, або найбільш розвинених людей, одним словом – еліти.

Елітарний підхід до трактування особистості є співзвучним із її романтико-публіцистичним розумінням, дуже поширеним і у повсякденних, і у художніх, і у гуманітарно-наукових дискурсах. Наприклад, С. Марєєв пише: “Ми кажемо: *самостійна* особистість. Але несамотійна особистість – і не особистість зовсім. Особистість виражає не просто відмінність одного індивіда від іншого, а й міру його *гідності*. Коли хочуть вказати на значущість людини, то так і кажуть: *це особистість*” [20, с. 125]. Орієнтиром тут постає трактування особистості як ідеалу, відповідне давній філософській традиції. Як казав у XVIII столітті Джамбатиста Віко, “філософія розглядає людину такою, якою вона *повинна бути*” – цит. за [21, с. 216]. Такий підхід був розвинутий російською релігійною філософією початку XX ст. Так, за П. Флоренським, “особистість, яка розуміється у сенсі *чистої* особистості, є для кожного Я лише ідеал – межа прагнень і самопобудови” – цит. за [11, с. 266]. Ба більше, за Л. Карсавіним, “повнотою буття і особистістю є лише Бог” (цит. за [22, с. 148]).

Проте, якщо філософи правомірно зосереджуються на розкритті змісту особистісного ідеалу, то педагоги й психологи покликані простежувати й реалізовувати можливості й шляхи руху до нього (згадаймо давню характеристику педагогіки М. Рубінштейном як “теорії про шлях до ідеалу” [27, с. 86]).

Сказане не означає, ніби між філософським і психолого-педагогічним трактуваннями особистості відсутні точки дотику. Навпаки, вони є і утворюють передумови для взаємодії вказаних трактувань (котра може бути плідною за поважання правомірності й самостійності кожного з них). Зокрема, уявлення про особистість у релігійно-філософському сенсі, наявне у свідомості людини, може поставати для неї ідеалом (див. наведені вище слова П. Флоренського) – тож психолог або педагог, вивчаючи цю людину й прагнучи допомогти їй в особистісному зростанні, повинен брати це до уваги.

До аналізу обговорюваної тут проблеми було залучено (див. [1; 2]) уявлення про розрізнявальний та узагальнювальний підходи до поняттєвої конкретизації людинознавчих категорій. Наведене вище трактування особистості за Марєєвим є



характерним прикладом *розрізнявального* підходу, який ставить провідні запроваджені поняття у відповідність насамперед найяскравішим проявам відображуваних цими поняттями явищ або якостей. Натомість *узагальнювальний* підхід орієнтований на якнайширше використання понять, що запроваджуються.

Узагальнювальний підхід має безсумнівні методологічні переваги, оскільки: а) він відповідає тенденції, що виправдала себе в методології науки, до все більшого узагальнення основних понять; б) зміст, що вкладається в обговорюване поняття за розрізнявального підходу, може бути переданий (причому чіткіше) й на базі узагальнювального підходу через встановлення родо-видових відношень (коли, наприклад, “духовні смисли” розглядаються як певний вид смислів у широкому розумінні). Але, усвідомлюючи ці переваги, треба поважати й мотиви, що найчастіше привертають учених-гуманітаріїв до розрізнявального підходу. У центр своєї діяльності (часто не тільки науково-пізнавальної, а й науково-практичної – яка передбачає безпосередній вплив на соціум і / або його членів) такий учений найчастіше ставить феномен, якому надає яскраво вираженого позитивного смислу і тому прагне якнайширше утвердити його в суспільній практиці (або, навпаки, феномен, якому надає явно негативного смислу і від якого відтак прагне позбавити, наскільки це є можливим, суспільну практику). Відповідно, він схильний визначати головне поняття розроблювальної ним концепції так, щоб воно описувало саме цей феномен, – і віддавати такому поняттю перевагу як головному перед поняттями більш узагальненими, більш чіткими, але ціннісно нейтральними.

Проте, визнаючи, що до застосування розрізнявального підходу можуть спонукати шляхетні мотиви, бажано все ж таки ставитися до нього з пересторогою. Щоправда, у статті [2], пославшись на типологію науково-психологічних дискурсів [16] і наголосивши на незаперечних перевагах узагальнювального підходу у суто наукових дискурсах, спрямованих на об’єктивне відображення фактів і закономірностей, я визнав допустимість розрізнявального підходу в науково-практичних дискурсах, або розрахованих безпосередньо на зміну ціннісних настановлень реципієнтів, або таких, що пропонують реципієнтам (наприклад, педагогам чи практичним психологам) способи впливу на ціннісні настановлення їхніх підопічних. Наразі така оцінка розрізнявального підходу (принаймні, стосовно конкретизації категорії “особистість”) видається мені надто поблажливою. Адже і з етичного, і з науково-практичного погляду було б недоречно казати, скажімо, юнакові, який не виявляє у своїй поведінці належної самостійності (або навіть його батькам чи педагогам), що він “ще не є особистістю”: це лише образило б його й загальмувало б реалізацію його особистісного потенціалу.

Тепер звернімо увагу на те, що концепт “особистість” виступає не лише в рамках філософії, психології, соціології, культурології тощо – як одна з категорій цих галузей знання, а й у межах суспільної свідомості загалом. У цій своїй ролі він становить неабиякий інтерес для історії культури та історичної психології, заслуговуючи на особливу увагу в контексті аналізу становлення й еволюції гуманістичного світогляду. Адже розглянуте вище надання переваги чи то егалітарності, чи елітарності характеризує не лише різновиди трактувань цього концепту, а й панівні в тому чи тому ареалі й на тому чи тому історичному етапі та пов’язані, звичайно, зі зрушеннями у суспільному



бутті тенденції змін думок і настроїв прихильників гуманізму. Обмежуючись розглядом Європейської цивілізації, констатуємо: якщо гуманізм епохи Відродження був налаштований елітарно, оспівуючи красу тіла й велич духа нехай лише окремих – обраних Богом – представників людського роду, то в наступні історичні періоди дедалі більшої ваги набувають егалітарні інтерпретації гуманізму. Упродовж останніх десятиріч вони отримують потужне втілення у поширенні ідей та практики толерантності, діалогічної взаємодії, мультикультуралізму. Зокрема, здійснювана у цьому руслі суспільна турбота про повноцінну соціалізацію осіб із фізичними та психічними обмеженнями дозволила навіть порушити питання про сприймання розумово відсталих осіб як таких, “у стосунках з якими інтелектуально краще розвинені суб’єкти виступають вже не лише у домінуючій ролі, як опікуни-подателі життєвих благ, а й у ролі партнерів по співпраці з освоєння спільного для тих і інших соціокультурного простору” [5, с. 64].

Та, попри безперечні здобутки, доводиться констатувати, що на шляху масової реалізації засад егалітарного гуманізму постали серйозні перешкоди. Торкнімося хоча б проблеми використання вільного часу, обсяг якого істотно збільшився завдяки науково-технічному прогресові. Згадаймо, що К. Маркс вбачав перспективу розвитку людства не лише в досягненні справедливого розподілу й достатнього споживання матеріальних благ, а й у найширшому прилученні мешканців Землі до високої духовної культури й різноманітної творчості, передумови для чого мало забезпечити передусім саме збільшення вільного часу. Як відомо, ці надії (поки що?) не справдилися. Навіть у найбільш благополучних країнах стрімко вдосконалювані засоби масової комунікації (включно з дивом XXI століття – Інтернетом), які технологічно цілком здатні істотно допомагати здійсненню зазначених надій, для переважної більшості населення слугують лише пасивному споживанню і – через його механізми – стають інструментами маніпулювання свідомістю людей заради отримання економічних і політичних зисків. Констатується, що дозвілля – на відміну від простого відпочинку – є передумовою вільної думки й вільної діяльності, але “небагато хто має здатність до дозвілля. Тоді як більшість, отримавши додатковий вільний час, здатна лише на те, щоб вбивати цей час” [28, с. 149].

Загалом вищесказане налаштовує на висновок, що ані чисто елітарний, ані чисто егалітарний гуманізм не здатні становити надійне ідейне підґрунтя ні для гуманістично зорієнтованих людинознавчих студій, ні для практичної діяльності, спрямованої на втілення гуманістичних цінностей у суспільне життя й, зокрема, в освіту. Є потрібним певний синтез вказаних позицій. Тож розглянемо теоретичні засади такого синтезу, зосереджуючись на психологічній науці й опрацюванні у ній категорії “особистість”.

А. Власне, настанова на синтез елітарності й егалітарності становить один з вихідних пріоритетів гуманістично зорієнтованого людинознавства. Понад століття тому вона знайшла вияв у визначенні особистості М. Рубінштейном як “індивідуальної культурно-творчої сили або як можливості її” [26, с. 34]. Згодом американська гуманістична психологія, долаючи обмеження, притаманні найпотужнішим на середину XX століття психологічним течіям – бігевіоризму і фройдизму, – зосередилася на з’ясуванні “висот, до яких люди мають потенціал піднятися” [32, с. 2]. При цьому, з одного боку, дослідницькі зусилля було спрямовано (А. Масловим та ін.) насамперед на



вивчення самоактуалізованих осіб, які досягли високих ступенів психологічного здоров'я і творчих здобутків, тобто на психологічну еліту. З іншого боку, було наголошено на тому, що, попри всі відмінності у здібностях, психологічне зростання, трактоване як рух у бік самоактуалізації, принципово є відкритим чи не для кожного; психологи мають допомагати людям у цьому рухові, відповідним чином спрямовуючи їхню власну активність: адже “людина якоюсь мірою архітектор самої себе” [31, с. 57].

Б. Створенню поняттєвих передумов для реалізації окресленої у п. А настанови й доланню крайнощів елітарного й егалітарного підходів у трактуванні категорії “особистість” слугує визнання того, що між “особистістю” й “не-особистістю” не існує чіткого кордону. Слушно вказується, що “початок особистості не можна позначити чіткою межею, навіть такою, як 3-4 роки, на яку вказують деякі автори. Окремі прояви особистості можна спостерігати і у віці одного року, і навіть раніше. Річ у тім, що особистість – це не однозначно описувана структура, про яку можна у кожному конкретному випадку точно сказати: вона є або її немає. Радше, особистість – це форма існування людини, яка попервах посідає ледве помітне місце серед інших, примітивніших форм її існування, далі усе більше й більше і, нарешті, абсолютно переважає” [18, с. 12]. Поняттєва конкретизація цієї позиції налаштовує на те, щоб позначити терміном *особистість* (англ. *personality*, фр. *personnalité*, нім. *Persönlichkeit*, рос. *личность*) певну якість індивіда, а не самого цілісного індивіда (*особу* – англ. *person*, фр. *personne*, нім. *Person*, рос. *лицо*), який володіє (більшою чи меншою мірою) цією якістю; до речі, важливість розрізнення даних понять відзначалася вже давно – див. [30]. (Щодо згаданої вище якості, то я віддаю перевагу трактуванню, за яким особистість – це якість індивіда, котра дозволяє йому бути відносно автономним та індивідуально своєрідним суб'єктом культури. Обґрунтування цього трактування див. у [4; 12]).

Через усталену мовну звичку важко обійтися без вживання слова *особистість* (і його іншомовних відповідників) для позначення конкретної людини, що володіє обговорюваною якістю, особливо коли ця якість сягнула високого рівня розвитку. Але таке вживання можна вважати метафоричним, тож у теоретичних дискурсах, на мою думку, бажано уникати його.

В. Окреслене у п. Б зважання на відмінності індивідів (і етапів онтогенезу одного індивіда) за мірою їхньої якості, позначуваної терміном *особистість*, є необхідним, але не достатнім. Воно має бути доповнене зважанням на наявність суттєво відмінних один від одного рівнів розвитку вказаної якості. Не посилаючись на численні у психологічній науці (на жаль, досі належним чином не систематизовані) варіанти встановлення таких рівнів, відзначаю перспективність їхнього виокремлення не за одним, а за двома параметрами й розгляду взаємодії відповідних підсистем особистості. Такими параметрами постають, зокрема: внутрішня простота/складність і зовнішня легкість/важкість життєвого світу особи [7], мотиваційний і регулятивний виміри [10], виміри “Егоїзм” (трактований без негативних конотацій і на досить високих своїх рівнях цілком сумісний з альтруїзмом) і “Особистісна унікальність” [17].

У вказаних напрямках сприяння, в опрацюванні категорії “особистість”, синтезові елітарності й егалітарності простежується орієнтація на системний підхід, з його чіткою



логією, – що, у поєднанні з послідовною налаштованістю на гуманістичні цінності, відповідає принципам раціогуманізму [3].

У сфері освіти синтез егалітарності й елітарності має знаходити втілення, насамперед, у поєднанні налаштованості, з одного боку, на забезпечення “культурної гомогенізації населення” [15, с. 11] у сенсі надійного масового прилучення до певних мінімально необхідних стандартів культурності та, з іншого боку, на всіляке сприяння “уособленню” кожної людини [14, с. 14], гармонійному розкриттю її індивідуального особистісного потенціалу. Таке сприяння є потрібним і для самої людини, і для культури – національної та загальнолюдської. Адже “культура збагачується індивідуальностями. Чим індивідуальніша творча сила та її продукт, тим багатша, хоч спочатку й потенціально, культура” [26, с. 37].

Література:

1. *Балл Г. А.* “Отношение” в контексте двухуровневой модели категориально-понятийного аппарата психологии / Г. А. Балл // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 39-53.
2. *Балл Г. О.* Дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату людинознавства / Г. О. Балл // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 34-44.
3. *Балл Г. А.* Раціогуманізм як форма сучасного гуманізму і його значення для методології пізнання людини / Г. А. Балл // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 208-223.
4. *Балл Г. А.* Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167-178.
5. *Бастун Н. А.* Культурно-історичний вимір психологічної науки і практики // Культуротвірна функція психологічної науки / Н. А. Бастун ; за ред. Г. О. Балла. – К.- Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 41-81.
6. *Бреусенко-Кузнецов А. А.* Теории личности: Зарубежный опыт теоретизации: Курс лекций / А. А. Бреусенко-Кузнецов. – К. : Миллениум, 2008. – 442 с.
7. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
8. Гуманитарная наука как предмет философско-методологического анализа (материалы “круглого стола”) // Вопр. философии. – 2007. – № 6. – С. 57-82.
9. *Демьянков В. З.* Термин “концепт” как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла : сб. статей в честь академика Н. Ю. Шведовой / В. З. Демьянков ; отв. ред. М. В. Ляпон. – М. : Издат. центр “Азбуковник”, 2007. – С. 606-622.
10. *Завгородняя Е.* Личность: интегративно-экзистенциальный подход / Е. Завгородняя. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 100 с.
11. *Зинченко В. П.* Добавление редактора [к статье “Личность”] // Большой психологический словарь / В. П. Зинченко ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – С. 265-266.
12. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці / за ред. Г. О. Балла. – К. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.



13. *Карасик В. И.* Лингвокультурные концепты: Подходы к изучению / В. И. Карасик // Социолингвистика вчера и сегодня : сб. науч. трудов: Изд. 2-е, доп. – М. : ИНИОН РАН, 2008. – С. 127-155.
14. *Кремень В. Г.* Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – С. 11-18.
15. *Кремень В.* Філософсько-освітня діяльність: сучасний аспект / В. Кремень // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 6-13.
16. *Кричевець А. Н.* Ценностно-перформативное измерение психологических теорий / А. Н. Кричевець // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. – № 4. – С. 3-19.
17. *Левит Л.* Уникальный потенциал, самореализация, счастье / Л. Левит. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 478 с.
18. *Леонтьев Д. А.* Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.
19. *Максименко С. Д.* Загальне поняття про особистість та її структуру / С. Д. Максименко // Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти. – Ніжин, 2005. – С. 131-144.
20. *Мареев С. Н.* Зачем человеку личность / С. Н. Мареев // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 114-125.
21. *Махлин В. Л.* Философия гуманитарных наук / В. Л. Махлин // Философия науки. Методология и история конкретных наук : уч. пособие. – М. : “Канон+” РООИ “Реабилитация”, 2007. – С. 194-220.
22. *Мелих Ю. Б.* Сущее личности и личностность единственного: к вопросу о спорности персонализма у Л. П. Карсавина и Н. А. Бердяева / Ю. Б. Мелих // Вопр. философии. – 2008. – № 8. – С. 145-157.
23. *Мухина В. С.* Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В. С. Мухина. – Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.
24. Психология личности : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
25. *Рибалка В. В.* Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посібник / В. В. Рибалка. – Одеса : Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
26. *Рубинштейн М. М.* Социализм и индивидуализм. (Идея личности как основа мировоззрения) / М. М. Рубинштейн. – М., 1909. – 124 с.
27. *Рубинштейн М. М.* Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1913. – 594 с.
28. *Сидорина Т. Ю.* Особенности человеческой деятельности в современную эпоху. Чем занять человека? / Т. Ю. Сидорина // Обществ. науки и современность. – 2014. – № 3. – С. 140-150.
29. *Ярошевский М. Г.* Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки: Изд. 2-е, доп. / М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1974. – 447 с.
30. *Nuttin J.* La structure de la personnalité / J. Nuttin. – Paris : PUF, 1971. – 256 p.
31. *Rogers C. R.* A Way of Being / C. R. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin, 1980. – X, 395 p.
32. *Schultz D. P.* Growth Psychology: Models of the Healthy Personality / D. P. Schultz. – New York etc.: Van Nostrand Reinhold Co., 1977. – VII, 151 p.

SYNTEZA EGALITARNOŚCI I ELITARNOŚCI W ROZWOJU KATEGORII “OSOBOWOŚĆ” W PSYCHOLOGII I PEDAGOGICE HUMANISTYCZNEJ

Autor analizuje różnice między kategoriami nauk humanistycznych, jak konceptami myślenia naukowego i filozoficznego, i pojęciami naukowymi, w których one muszą znaleźć sprecyzowanie.



Ocharakteryzowano odróżniające i uogólniające podejście do sprecyzowania wymienionych kategorii i pokazuje zalety metodologiczne ostatniego. Przedstawiono też rozbieżności w interpretacji kategorii "osobowość", które odbywa się na osi "egalitarność – elitarność".

Słowa kluczowe: kategorie nauk humanistycznych, podejścia do sprecyzowania kategorii nauk humanistycznych, osobowość, egalitarność, elitarność, humanizm, racjo-humanizm, synteza egalitarnej i elitarniej pozycji.

THE SYNTHESIS OF EGALITARIANISM AND ELITISM IN THE ELABORATION OF THE CATEGORY 'PERSONALITY' IN HUMANISTIC PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

The author analyzes the differences between categories of humanities, as concepts of scientific and philosophical thinking, and scientific notions in which they should find their concretization. He characterizes differentiating and generalizing approaches to the concretization of human sciences' categories and shows methodological advantages of the latter. He outlines also the disagreements in interpretation of the category 'personality', taking place on the axis of "egalitarianism – elitism".

Key words: categories of humanities, approaches to the concretization of human sciences' categories, personality, egalitarianism, elitism, humanism, ratio-humanism, synthesis of egalitarian and elitist positions.

СИНТЕЗ ЭГАЛИТАРНОСТИ И ЭЛИТАРНОСТИ В РАЗРАБОТКЕ КАТЕГОРИИ "ЛИЧНОСТЬ" В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Проанализировано различие между категориями гуманитаристики, как концептами научного и философского мышления, и научными понятиями, в которых они должны находить конкретизацию. Охарактеризованы разграничивающий и обобщающий подходы к конкретизации человековедческих категорий и показаны методологические преимущества второго. Очерчены разногласия в трактовке категории "личность", имеющие место по оси "эгалитарность – элитарность".

Ключевые слова: категории гуманитаристики, подходы к конкретизации человековедческих категорий, личность, эгалитарность, элитарность, гуманизм, рациогуманизм, синтез эгалитарной и элитарной позиций.

Георгій ФІЛІПЧУК

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ВИМІР ГРОМАДЯНСЬКОСТІ

Висвітлюються важливі проблеми розвитку українського громадянського суспільства в умовах загострення кризових явищ. Охарактеризовано значимість для виховання особистості і народу цінностей національної та загальнолюдської культури, визначальну роль освіти в процесах націєтворення.

Ключові слова: культура, освіта, громадянське суспільство, національна ідея, державотворення, виховання, європейськість.

Суспільство є громадянським, коли воно наділене "громадянською відвагою", володіє власними ідеями, маючи свій погляд на світ, своє етичне ставлення до значущих для життєдіяльності народу, держави проблем і завдань. Бо коли громадяни лише "воліють прислухатися до тої какофонії з "переконань", забобонів і фантазій, що хвилюють безкритичну масу, і бути їх відгомонам у пресі, коли своєї громадської думки



брак, то в порожнечу вливається брудна вода не нашої ідеології”, – писав Д. Донцов [1, с. 243]. Саме громадянська кволисть веде народ до чужих, зовсім віддалених від національних інтересів, цінностей, торуючи дорогу до хибної світоглядності. Ця ознака характеризується універсальністю, оскільки кожний народ з таким діагнозом ментальності, як показує історичний досвід, перебував у подібному стані “польоту на фальшиве світло”. Причина – несвобода, державницько-політичне, духовне, історичне, культурно-освітнє, мовне, інформаційне, психо-ментальне невільництво. Тому найбільш вагомую метою і державно-громадянським пріоритетом у якісному, а не декларативному, реформуванні країни має стати виховання нації – системне і стратегічне завдання.

Мусимо визнати, що в суспільній практиці за умов незалежності конституційно впроваджувалася деідеологізована (чит. деукраїнізована) модель розвитку. Небажання і неспроможність політичних “еліт” реалізувати цінність української національної ідеї, підмінюючи її то соціальною (так і нездійсненою, оскільки вона також була неприйнятною для “українського” феодалного олігархату), то принципом подвійної ідентичності і позерного братерства, то вічним підданством ідеї “спільності” історичного буття. Замість щоденної націєтворчості і боротьби за справжнє національне і громадянське визволення вибудовувалася справжня “стіна” на шляху України до політичної і духовної свободи, національно-культурної ідентичності, соціальної справедливості, європейських цінностей. І хоча початок XXI-го століття ознаменувався для України все ж таки прийняттям давно очікуваної парадигми на II Всеукраїнському з’їзді працівників освіти, що “Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу” [2, с. 140], однак через брак політичної волі слабкої правової культури бюрократії, зокрема і науково-педагогічної, недостатнього рівня національної свідомості освітянського середовища, яке дедалі більше зубожіло, вона так і не стала домінуючою ідеєю державо- і націєтворення.

Це є однією із причин нинішньої трагедії українського народу. Бо спочатку приходить гуманітарний, духовний, культурний, інформаційний, мовний “спецназ” агресора, а потім уже й військовий. На рівні генетичного коду чужинці запам’ятовували, що передусім необхідно загарбати і витолочити душу народу, його історичну пам’ять, культуру, традицію буття і віри. А тому виховання нації потребує об’єктивних знань своєї історії, а не писаної для нас поневолювачами, щоб СВІТ бачити власними очима. Очевидно, що часи нинішні, часи людських трагедій, агресії і боротьби народу за свободу й незалежність України, зумовлюють потребу якісного оновлення сутності української освіти, вивершуючи її завдання, функції, цілі через творення націокультурної парадигми, впровадження ціннісних традицій національної школи і науки, долання національного нігілізму і бездуховності. Українська педагогічна наука і практика має виходити на своєрідний античний національний образ Освіти, коли Знання, Істина насичуються Етикою, Естетикою, Духовністю, формуючи, за К. Ушинським, “емоційно-естетичне ставлення до життя”. Попри всі незгоди, які зараз переживає народ, суспільство, віриться, що в українській педагогіці таки відбудеться “шлюбний союз” духовності й моральності з Істиною, логікою, правдою. Тоді культура освіти, культура навчально-виховного процесу, культура педагога буде просякнута повагою до людини, народу, Батьківщини. Її животворність, живодайність проявлятиметься тоді, коли здійснюватиметься опертя на



два великі педагогічні принципи – культуро центризм і людиноцентризм, які в сув'язі з наріжним принципом виховання – народністю, здатні гуманізувати освіту, а отже суспільство, олюднювати людину. Це – шлях продуктивного оволодіння досягненнями національної та загальнолюдської спадщини, духовної самореалізації особистості.

Тому важливо, щоби українознавчі цінності й знання наукового, культурно-освітнього, політичного, соціального, економічного, екологічного, етичного, естетичного, психо-педагогічного характеру, почуттєве сприйняття України й українського народу ставали не просто формальним рядовим чинником, а головною домінантою і пріоритетом змісту освіти. За таких обставин відбуватиметься по-справжньому модернізація сутності освіти, а не її декоративне чи психологічне “реформування”, яке нині набрало своєї деградованої формули, основами якої є “не дати”, “ліквідувати”, “скоротити”, “оптимізувати”, “закрити”, що мало не ототожнюється значною частиною політикуму, бюрократією з таким поняттям і процесом як “європеїзувати”.

Разом з тим на всіх рівнях освіти, зокрема у вищій школі, проблема гуманітаризації через впровадження культурних цінностей у зміст освіти залишається необґрунтованою. А однією з дуже слабких ланок болонського процесу в українському вимірі, закону України “Про вищу освіту” є саме національно-культурна складова, або правильніше її недостатня присутність у підготовці фахівців, а отже української інтелігенції. Варто зазначити, що в Сорбонській (1998), Болонській (1999), Берлінській (2003) культурне багатство, національна спадщина, мова, національні системи виховання виокремлювались як пріоритети і для фахової, і для етичної, громадянської підготовки. Збереження, пізнання, розвиток національної культури, якраз і є тим чинником, що разом з іншими формують європейське культурне багатство. Без належно представленого в змісті української освіти національного інтелектуального, духовного, морально-етичного, світоглядного потенціалу, болонський процес для нас як творення єдиного європейського освітнього простору, виглядатиме доволі zdegradovanim явищем. Але спочатку треба Україну відкрити для себе. Це означає, що наступив той момент істини, коли доконче потрібно переглянути звичні схеми розвитку освітньої політики – головної галузі виховання нації. Війна, втрата територіальної цілісності України, людські трагедії лише рельєфніше й вимогливіше нагадали, що освіта не може перебувати осторонь інтересів нації, політики, ідеології, безпеки, що небезпечно успадковувати запопадливість і продовжувати глядіти на себе в чужі, криво розставлені дзеркала. Світ, як бачимо, жорстокий і тому, якщо освіта, культура, історія, інформація, гуманітарна і соціальна політика не повною мірою залучатимуться до суспільного виховання, то для нас уготовані тільки два вибори – бути рабами, або вічно, до скону взаємопоборювати один одного. Адже, за Монтеस्क'є, погані громадяни завжди стають хорошими рабами.

Історичний досвід засвідчує, що гідному становленню свого українського “Я” впродовж століть перешкоджали всі ті заїди, які зазіхали, окупували, денационалізували. Українці – це нація, як писала Л. Костенко, що віками витіснялася з життя шляхом фізичного знищення, духовної експропріації, генетичних мутацій, цілеспрямованого перемішування народів на її території, внаслідок чого відбулася амнезія історичної пам'яті і якісні втрати самого національного генотипу. Але ніколи не припиняючи свого поступу і зросту, настають часи національного і громадянського



опритомнення. Ліна Костенко пише: “Скликаю вас. Над цим не владен ворог. / Почуйте слово з під мого пера! / Простіть мені, що знову б’ю на сполох. / На Благівіст ще, люди, не пора” (3, с. 272). Майдан 2013 і 2014 років є тому найяскравішим підтвердженням, як і сучасна героїка краших, що воюють з агресором на сході, захищаючи свободу і незалежність України. Тому освіта мусить знаходитися на передньому плані передової вирішального фронту, де твориться дух нації – найнадійнішої зброї у боротьбі за власну Ідентичність.

Чи так ми чинимо? Ось уже впродовж трьох десятиліть в українській освіті відбувається перехід, то з відступами, то з наступами, на шлях націотворчості. А на початку XXI століття на II Всеукраїнському з’їзді працівників освіти було навіть задекларовано чи не найбільш сутнісну річ, що головним завданням педагогічної галузі є утвердження національної ідеї. Проте впровадження цієї парадигми в життя так і не набрало свого повного ходу. Гальмівні процеси характеризуються широким розмаїттям: від спротиву, інерції, недалекоглядності, збайдужілості, заподадливості великої когорти “передніх рядів” до ворожості, ненависті, запродавства й українофобства з боку “п’ятої” і зовнішньої агресивних колон. Увесь цей час для українського поступу свідомо формувався, зокрема і вищою офіційною владою, дуже некомфортний, часто дискримінаційний по відношенню до нього соціокультурний, інформаційний простір. Ідеологія полікультурності (чит. русифікації як держимордної культурності), прав людини і громадянина, національних меншин, які, як правило, також ігнорувалися, витіснили на маргінальну стежку українців, їхню мову, культуру, історію, книгодрук і ЗМІ, національний мистецький продукт. Дискримінація українця в Україні – явище, яке є своєрідним сурогатним виплодом на тлі демократичної, націокультуротворчої європейської реальності. Усталений підхід, що засвідчує про кволість державотворення, – законсервувати і пролонгувати напівколоніальний спадок минулого, коли бездержавність сформувала у великій масі народу ментальність меншовартості у взаєминах з рідною мовою, культурою, історією, традицією, запропонувавши до того ще й неодмінну десакралізацію, навіть імена великих українських будителів: Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, Ю. Федьковича, Ольги Кобилянської, І. Огієнка та багатьох інших – намагались понівечити й применшити.

Такий шлях згубний. Необхідне передусім власне самоутвердження і починати треба з себе. Бо найбільшим гріхом людським стане безвідповідальність, бездіяльність, збайдужілість, “найкращим” результатом яких стають позірні громадянськість і удавана патріотичність. Бо покоління, яке не прагне змінити життя – хворе покоління. Але людина може прагнути свободи тільки тоді, коли відчуватиме її цінність і знатиме мету, – писав відомий український просвітник і дисидент Є. Сверстюк [4, с. 169]. І поводитиме, дороговказом, світильником на цій дорозі до істини є народ, його культурна спадщина, знання, мудрість, творчість, моральність. Саме колективна художня, літературна, музична творча діяльність народу зберігає розуміння життя людини, природи, суспільства, є джерелом і носієм національних традицій, історії, його самоствердження. Народні знання або фольклор і є тією неперевершеною мудрістю, яка оберігає, розвиває, надихає і возвеличує націю. Тому, коли розпочинається наступ на фольклор, його



ігнорування чи заборона, то знаймо, що це намагання знищити народ, історичну пам'ять, національну культуру, душу нації, етносу, людини.

Промовистим фактом серед численних багатолітніх репресивних дійств у ставленні до українства й України є нищення кобзарства в "есесерівські" часи. Апогеєм ненависті сталінської влади до культурно-історичної спадщини українців став жахливий злочин проти людства – розстріл 337 кобзарів разом із їхніми малолітніми поводитирами, які в грудні 1930 року прибули з усієї України на кобзарський з'їзд в Харкові. Р. Конквест (США), описуючи цю трагедію в книзі "Жнива скорботи", зазначив, що відбулося знищення українських "Гомерів". У 1939 р. білоемігрант Шостакович у своїх Лондонських спогадах писав, що зібраних сліпців (кобзарів) з усієї України під сталінським лозунгом "життя стало кращим, стало веселішим" було вбито. Це був живий музей, жива історія України, всі її пісні, музика, поезія, мудрість. Людиноубивчий злочин ретельно готувався всією торішньою політичною системою. Були прийняті для цього постанови ЦК ВКП(б): "Про заборону жебрацтва", "Про обов'язкову реєстрацію музичних інструментів у НКВС і міліції...", "Про затвердження репертуару в НКО...", "Про індивідуальну і колективну музично-виконавську діяльність". Інформаційно-наглядний простір заповнювався лозунгами: "Кобза – музична соха", "Проти кобзи – радіо Дніпрельстану", "Кудесниця гармошка – справжній засіб виховання мас" тощо. В АН УРСР було створено спеціальну етнографічну комісію, яка вивчала і здійснювала реєстрацію кобзарів, яких планувалося зібрати разом і знищити ще в 1925 і 1927 роках. У цю антигуманну й антинародну діяльність режим задіяв також представників української інтелігенції, зокрема письменників Ю. Смолича, М. Хвильового, М. Бажана. Останній у своїй поемі "Сліпці" називав кобзарів "скигліями", "смердючими недоносками", проклинаючи їх словами: "Помреш, як собака, як вигнаний зайда". Правда, були й інші – Г. Хоткевич, Д. Яворницький, М. Рильський, П. Тичина, які всіляко захищали цей унікальний пласт української культури й історії. Проте ні в літературі, ні в освіті, ні в науці тема кобзарства не звучала. Українська фольклористика не мала права виходити на освітньо-виховний, публічний чи науковий рівень. Тоді, в 1931–1933 роках в українській Академії Наук ліквідували всі гуманітарні інституції, зокрема й історично-філологічний відділ. 27 академіків було розстріляно або відправлено на Соловки, Воркуту, Колиму... Нищити українськість на українських землях – ціль і завдання, які завжди характеризували сутність політики чужинців. Вона була присутня в умовах нашої бездержавності скрізь – від Донбасу, Слобожанщини, Наддніпрянщини, Поділля, Полісся і до Буковини, Галичини, Закарпаття. Дискримінації зазнавали: українська мова, церква, книга, школа, культура, музика, наука, історія, народна творчість, національна традиція...

Очевидно, що зміст сучасної освіти не може обходитися без знань нашого культурного, історичного минулого. Бо передусім у ньому закладені великі уроки, великі приклади для наслідування, великі світоглядні й ментальні орієнтири зі збереження нації, її майбутнього шляху. Тому проблема (універсальна) надмірних психо-педагогічних, фізичних, інформаційних перевантажень не повинна ставати причиною вилучення або невключення до навчальних програм базової та вищої освіти значущих пластів національної творчої та наукової спадщини. Досягнення видатних українців, їхніх



наукових і творчих шкіл, їхні вчинки, як приклади для наслідування майбутніми поколіннями, ніколи не матимуть заміників для виховання нації. Бо цінності народу і його достоїнств складають для навчально-виховного процесу духовну й інтелектуальну основу, творячи по-громадянському відповідальну, соціально-свідому, національно-свідому особистість. Зігнорували цю стержневу складову, замінюючи її “іншими”, чужими, часто примітивними цінностями, ми формуємо неприродокультуровідповідну модель освіти, яка здатна творити у кращому випадку лише “письменних варварів”. Освіта, за Я. Коменським, не може функціонувати поза природою етносу, традиціями народу. А місія педагога полягає у визволенні батьківщини і розквіті народу. “Коли відродження нації відбувається без національного ідеалізму, – писав В. Липинський, – без любові до цілої нації в усіх її класах і групах, без його ідейного національного пафосу, того романтичного захоплення образом нової волі й незалежності нації, що йшло в парі з відродженням усіх європейських народів, то з самого поняття нації викидається весь його живий зміст. Остається тільки форма – мертва шкарлупина без зерна” [5, с. 15].

Визначальним чинником відродження, зміцнення української держави є національна свідомість. Виховання тоді має сенс, коли воно опирається на духовність, національну традицію, культуру, мову, рідну природу, батьківську родину, велику і малу батьківщину. Треба “прислухатися до генетичного коду козацького роду”. Недарма Т. Шевченко, вболіваючи за виховання української молоді, пишучи в 1860 році свій “Буквар”, використовує народний епос, думи про Поповича і Марію Богуславку, закликав раніше сказаними словами:

*“Все розберіть... та й спитайте
Тойді себе: що ми?..
Чиї сини? яких батьків?
Ким? за що закуті?..”* [6, 302].

Практично всі праці, дослідження, наукові розвідки відомих українських науковців, просвітильників, митців і педагогів періоду бездержавницької України ґрунтувалися на принципах народності, історизму, правдивості, тим самим обстоюючи цінності ідентичності, історично-культурної окремішності, українськості. Побудувавши, витворивши для інших народів цілі інтелектуальні, культурні, духовні, мистецькі пласти, українці позбавлялись права називатися українцями. Так, у виданій 1898 р. “Русской педагогике” М. Демкова говориться, що Г. Сковорода відображав (за Г. Данилевським) інтелектуальне пробудження українського суспільства кінця XVIII ст., яке створило школи, гімназії, університети. І в той же час його інакше не сприймають, а лише як першого російського філософа, який нагадував батька грецької філософії Сократа. Сучасники так і називали Сковороду – російським Сократом [7, с. 128].

Такі “запозичення” і привласнення видатних українців і національної культури, історії торкнулися величезної кількості людей, фактів, явищ. Для цього, особливо в Росії, підроблялися, нищилися документи, однобоко і довільно тлумачилися факти. З часів Петра I, коли було вилучено національні пам’ятки стосовно історії України-Русі, Московія, оголосивши себе Російською імперією (22 жовтня 1721 р.), розпочала



масштабну фальсифікацію України і власної історії, яка по наростаючій продовжується понині, підміняючи істину імперським політиканством особливо зараз, коли відбувається з боку Росії військова агресія по відношенню до України.

Громадянське суспільство через громадянську освіту має дійти до того усвідомлення, що цінність української нації є насамперед цінністю і силою її культури, культурної творчості. Позбавити себе її спадщини – це втратити ідею і життя нації, а тому завданням і високою суспільною метою є повернення свідомозамовчуваних імен, ідей, національних надбань і досягнень для її культурного і політичного прогресу. Ціла плеяда імен залишилася і, на жаль, залишається уже в державницькі часи малопоміченими для суспільного загалу. Дарма, адже без них – теоретиків, політиків, митців, науковців, громадських і релігійних діячів – і наша нинішня державна суверенність сприймається поверхово, космополітично, не опираючись на основу національної ідеї. Серед видатних людей України, які не згадувались в енциклопедичних виданнях, не вивчалися в навчальних закладах, не пошановувалися в офіційному політичному середовищі, є особистості, теоретичні набутки, громадянсько-державницька позиція яких не повинні обходити суспільна увага в новітні часи України. Методологічним правилом має стати той підхід в науці, політиці, педагогіці, коли необхідне відродження всіх ідей, історичних постатей, які пов'язані з боротьбою за побудову Української держави. Проте освіта далеко не завжди є адекватною потребам суспільного розвитку і сприяє національно-культурному самоутвердженню українства. Прикро, коли так відбувається вже за часів відновленої незалежності. У 2011–2012 роках МОН України почало активно “модернізувати” під політичну кон’юктуру шкільну і вузівську історію. А тому замість видатних історичних постатей було запропоновано вивчати “діяльність” і “подвиги” Щорса, П’ятакова, Петровського, Брусилова, Ю. Коцюбинського, а на рівні колишнього міністра освіти і науки організовано шельмування І. Огієнка.

Освітній політиці слід давати доволі негативну, критичну оцінку, як й іншим напрямам гуманітарної сфери (культура, наука, інформація), що і досі відсутній належний громадянсько-державний діалог, не враховуються точка зору громадськості, результати соціологічних досліджень. Суперечать логіці і принципам передових освітніх систем спроби мінімізувати у змісті вишівської підготовки гуманітарну складову, зокрема скорочення чи вилучення українознавчих дисциплін – історії України, української мови, літератури, а також філософії, політології тощо. З великим запізненням і нерозумінням реальної ситуації відбувається впровадження технологій і цінностей у виховні системи, зміст освіти. Адже тривалий час педагогічна теорія і практика, культуротворча діяльність, ЗМІ, книгодрук так і не змогли запропонувати суспільну ефективну українознавчу модель. Упродовж більш як двадцяти років, декларуючи нашу різнобарвність і не творячи єдність і консолідованість, не запропонувавши на рівні політичної волі об’єднуючої ідеї, сприяли соціальному, світоглядному різнобою. Значна частина населення, зокрема і молоді, не ідентифікувала себе з Україною і українськістю. Натомість усі нормативні документи, офіційні заяви були переписані модними деклараціями про деідеологізацію. “Нова” влада вкупі з старою пропагандою запропонувала виступити проти будь-якої ідеології. Але що це значить? – запитусь і



відповідає Є. Сверстюк. – Ні суспільства без ідеології, ні людини без ідеології немає. Вони просто закрили браму для української ідеології [8, с. 166]. Недолуга гуманітарна політика і запопадлива поведінка вищої влади до позірного “братерства” слугувала у значній мірі трагедіям в Криму, на Донбасі й в Україні. Коли наявні такі суттєві відмінності у сприйнятті культури, мови, історичної спадщини, політичної зовнішньої орієнтації, то чи можна вважати, запитував центр Разумкова (2007 р.), що українські громадяни відносяться до двох різних народів? Результати соціологічних досліджень показали, що 26,5 % на загальноукраїнському рівні вважають, що можна, а ще 11,6 % важко відповісти. А на питання: “До якої культури традиційно Ви себе відносите?” на Сході України 22,7 % відповіли, що до радянської, 18,1 % – до російської, причому таке ставлення сформовано у 16,5 % молоді віком 18-29 років [9]. Ці дані зобов’язували, передусім центральну і регіональну владу, вживати дійових заходів щодо виховання (громадянського, патріотичного, національного) нації. Натомість суспільство отримало іншу “відповідь”. Стали закриватись українські школи на Донбасі, у Криму із 600 шкіл спромоглися функціонувати аж 7 з українською мовою викладання, а за відкриття в Бахчисараї лише одного першого українського класу між батьками і владою розгорівся справжній силовий конфлікт. Так мовчазне потурання антиукраїнству з боку офіційної бюрократії, пропагування гасел полікультурності при повному домінуванні російськомовності, поступове витіснення національного якісного продукту із олігархізованих телерадіоканалів наближали країну до трагедії. Цьому процесу активно “допомагала” своя влада на рівні формування такої бюджетної політики, яка впроваджувала в життя залишковий принцип підтримки освіти, науки, культури. Замість інвестування в людину, її культуру, виховання нації відбувалось соціально несправедливе і економічно необгрунтоване посилення фінансово-промислової “української” олігархії. Держава, яка за визначенням Д. Локка, не тільки закріплює суспільство правовими відносинами, але й сприяє єдності народу в звичаях, освіті, світогляді, мисленні і дії, так і не зуміла виконати цю найважливішу для себе функцію, як і найперший обов’язок – правдивість у словах і ділах [10, с. 69–72]. Українська правляча еліта у своїй більшості не змогла стати національною ні духовно, ні політично. Компраторський дух і фетиш матеріальної, а пізніше і політичної, користі окреслив параметри інтересів “передніх” рядів, які нічого спільного не мали з національно-державницькими.

Отримавши жорстокий урок причинності війни і втрати територіальної цілісності України, варто якісно змінити модель українського державотворення. Запропоновані реформи повинні, насамперед, бути направлені на людину і в інтересах людини. Виховання нації з її ціннісними вимірами єдності, соборності, духовності, конкурентоспроможності має стати нагальним і визначальним пріоритетом. А конкурувати успішно за своє місце у світовому співтоваристві, уможливити власну безпеку зможемо лише тоді, коли особистісну і загальнонаціональну освіченість зробимо культуротворчою. Освіта – складова культури і чим більше вона насичена національними і загальнолюдськими цінностями і надбаннями, тим більше вона є виховуючою, олюдненою, громадянською і патріотичною. І необхідно зробити реальні кроки, щоби проголошена заява Президента України про патріотизм не перетворилася в чергову



декларацію. Бо годуючись упродовж останніх десятиліть лозунгами “полікультурності”, “інтернаціональності”, “глобалістськості”, “братерськості”, “позаблоковості”, українці втрачали почуття власної національної культурності, стаючи у своїй значній частині національно імунодефіцитними.

Отже, для того, щоб народ не розчинився серед інших, щоб “бути самим собою” треба опиратися на власну самобутню національну культуру. Прагнення кожного народу, писав М. Трубецький, створити свою особливу культуру знаходить своє повне моральне виправдання. Усякий культурний космополітизм або удаваний інтернаціоналізм заслуговує рішучого осуду...

Без національної культури неможливо визволитися ні з під політичного гніту, ні від економічного засилля чужинців... Державна самостійність, як самоціль – безглузда без власної національної культури [11, с. 81-83]. Тому патріотизм потребує якісно нового підходу до виховання української нації, яке опиратиметься на націотворчу культурну парадигму, зокрема в змісті освіти всіх рівнів, забезпечуючи системне наскрізне впровадження українознавчих цінностей. Національна спадщина в сув'язі із загальнолюдськими надбаннями творитимуть таку філософію педагогічної дії, що забезпечить її добротність, інтелектуальність, народність, європейськість і моральність. Самопізнання, самоствердження Людини, Народу завжди відбувається в реальному часі і просторі. Цей безперервний процес нагадує сонячний протуберанець, який час від часу заставляє народ виходити із стану суспільної непритомності, змагатися, боротися, зміцнюючи дух, вставляючи власну ідентичність у свої природні пази. Щоразу із народних надр з'являються особистості, які стають, хай і на нетривкий період, провідниками, моральним прикладом для мас. Саме ці справжні, а не вдавані, будителі – жертвовні й одержимі, наділені значним виховним потенціалом. Для освіти, виховання нинішнього і майбутнього поколінь це найкращий і найефективніший “матеріал”. Безперечно, що люди, час, випробування постійно сортують його і пересівають, щоб відділити “пшеницю” Божого слова і слова народу від “куколю” ворожого, чванливого і славолюбного. Тому місія педагогіки – науки про людину, компетентність, громадянськість і талант педагога, як доброго господаря, керуватися вічною біблійською істиною: “Зберіть перше кукіль і його пов'яжіть у снопки, щоб їх попалити; пшеницю спровадьте до клуні моєї” [12, с. 20].

Майдан, що символізував революцію гідності і свободи, агресія і війна з внутрішнім і зовнішнім недругом зростили, хоча й за трагедійних обставин, це дорідне зерно благородства і мужніх вчинків, які підняли Українця до верховин особистої, національної, державної честі і самоповаги. Висока героїка духу воїнів, волонтерів мусить бути перекладена на матрицю загальноукраїнської виховної системи. Той стихійний патріотичний патріотичний підйом, який можна спостерігати сьогодні в багатьох дошкільних закладах, школах і школах-інтернатах, професійних училищах, вищих навчальних закладах, варто, об'єднавши із кращими зразками української минувшини, з відомими і ще не пізнаними славними сторінками національно-визвольних змагань, системно, науково-методично обґрунтовано впроваджувати в зміст національної освіти і виховання. Опіраючись на принципи історизму, культуровідповідності, громадянськості і патріотизму, необхідно сутнісно удосконалити концепцію виховання



української молоді, громадянського суспільства. Розроблені Концепції національно-патріотичного виховання НАПН України, МОН України, Всеукраїнським товариством “Просвіта” ім. Тараса Шевченка та іншими інституціями необхідно, об’єднавши їх, трансформувати у Національну загальнодержавну програму виховання нації. Можливо, усвідомлюючи доволі змагальну і жорстоку перспективу розвитку нації, саме ця “реформа духу” є найголовнішою серед інших, що має захистити, зберегти і зміцнити Україну. Бо всі ті очільники, що переймаються антигуманними цілями закриття шкіл, вузів, введення платності навчання, скорочення виховної інфраструктури, ліквідації дитячого харчування і підвозу до школи, приниження і без того низького соціального статусу педагога (учителя, викладача, вихователя, тренера, майстра, митця) є “модернізованими” душителами української свободи й незалежності, славолюбними “реформаторами”. Це про подібних і подібне у “Пересторозі славолюбцеві” писав В. Симоненко:

*“Одійде в морок підле й лукаве,
Холуйство у минувшину спливе,
І той ніколи не доскочить слави,
Хто задля неї на землі живе”* [13, 126].

І ті, хто всіляко воліє “доскочить” до високих тронів мусять усвідомити – скалічена, напівосвічена, духовно витолочена молодь лише здатна: 1) забути своє минуле; 2) програти своє майбутнє. Декларований європеїзм не слугуватиме нашому поступу, зокрема в культурно-освітній галузі, якщо на чільне місце державотворення не поставимо цінності національно-культурного розвитку, гідність власного “Я”, історичну правду і справедливість.

Література:

1. *Донцов Д.* Сансара. – Вибр. твори : в 10 т. – Т. 2 / Д. Донцов. – Дрогобич-Львів : “Відродження”, 2012. – С. 243.
2. II Всеукраїнський з’їзд працівників освіти. – К., 2002. – ЗАТ “Нічлава”. – С. 140.
3. *Костенко Ліна.* Берестечко. Триста поезій. Вибрані вірші / Ліна Костенко. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2014. – С. 272.
4. *Сверстюк Є. О.* Не мир, а меч. Есеї / Є. О. Сверстюк. – Луцьк : ВМА “Герен”, 2008. – С. 169.
5. *Липинський В.* Листи до братів – хліборобів / В. Липинський. – Київ-Філадельфія. – Твори. – Т. 6. – 1995. – С. 15.
6. *Шевченко Т. Г.* Кобзар / Т. Г. Шевченко ; передм. П. Мовчана. – К. : Вид. центр “Просвіта”, 2011. – С. 302.
7. *Демков М. И.* Русская педагогика в главнейших ее представителях / М. И. Демков. – М. : Изд. К.Тихомирова, 1898. – С. 128.
8. *Сверстюк Є. О.* Не мир, а меч. Есеї / Є. О. Сверстюк. – Луцьк : ВМА “Герен”, 2008. – С. 166.
9. Соціологічні опитування. Культура (Центр Разумкова) Електронний ресурс – [режим доступу] : http://www.raxumkov.org/ukr/poll.php?poll_id=693,719.



10. Локк Дж. О гражданском правлении. – Изб. филос. произв. – В 2-х томах. – Т. 2 / Дж. Локк. – М., 1960. – С. 69, 72.
11. Трубецкой Н. Об истинном и ложном национализме. – Сб. “Исход к Востоку” / Н. Трубецкой. – София, 1921. – С. 81-83.
12. Библия. Новый Заповіт. – Українське біблійне товариство. – 1993. – 50М- V073 (Н). – С. 20.
13. Симоненко В. А. Твори : у 2-х томах. – Т.1 / В. А. Симоненко. – Черкаси : Брама-Україна, 2004. – С. 126.

KULTURA I EDUKACJA W WYMIARZE OBYWATELSTWA

Podkreślono ważne kwestie ukraińskiego społeczeństwa obywatelskiego w obliczu kryzysu zjawisk. Szczegółowo scharakteryzowano znaczenie w procesie wychowania osób indywidualnych wartości narodowej i uniwersalnej kultury, kluczowej roli edukacji w procesie budowania narodu.

Słowa kluczowe: kultura, edukacja, społeczeństwo obywatelskie, idea narodowa, państwo, wychowanie.

CULTURE AND EDUCATION DIMENSION OF CITIZENSHIP

In the article the important issues of Ukrainian civil society development in the conditions of the aggravation of crisis phenomena are highlighted. The importance of the values of national and universal culture for the education of the identity and the people in the process of nation-building was characterized.

Key words : culture, education, civil society, national idea, state-building, training.

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

Освещаются важные проблемы развития украинского гражданского общества в условиях обострения кризисных явлений. Охарактеризованы значимость для воспитания личности и народа ценностей национальной и общечеловеческой культуры, определяющую роль образования в процессах нации.

Ключевые слова: культура, образование, гражданское общество, национальная идея, государство, воспитание.

Sylwia JARONOWSKA

PEDAGOGIKA KULTURY JAKO OTWARTE POLE PYTAŃ O EDUKACYJNE PERSPEKTYWY REALIZACJI JEJ IDEALÓW

Niniejszy tekst prezentuje zarys kluczowych założeń pedagogiki kultury ujmując je jako źródło inspiracji do pytania o ich aktualność dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej. Poglądy klasyków tego nurtu refleksji nad wychowaniem potraktowano jako przesłankę do problematyzowania kwestii edukacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja, pedagogika, kształcenie, perspektywy, kultura, elity, ideały

Pedagogika kultury ma bogatą tradycję sięgającą starożytności, czego wyrazem jest starogrecki ideał wychowania łączący cnoty duchowe z pięknem fizycznym (kalos kagathos). Do tak rozumianego ideału nawiązuje się w tym nurcie refleksji nad wychowaniem. Wspieranie wszechstronnego rozwoju ludzkich możliwości, jako droga urzeczywistniania wzorca



osobowego jest tym, co w pedagogice kultury nadaje sens wszelkim oddziaływaniom wychowawczym.

W kręgu zainteresowań pedagogiki kultury istotne miejsce zajmuje proces budzenia się w jednostce “kultury subiektywnej” pod wpływem oddziaływania na nią wartości, których ucieleśnieniem są dobra kultury. Centralnym pojęciem pedagogiki kultury jest *bildung* – kształcenie, które staje się możliwe dzięki istnieniu wytworów należących do dziedzictwa kulturowego, szczególnej – inspirującej roli wartości oraz osobistym procesom rozumienia.¹ Przedmiotem pedagogiki kultury jest “proces kształcenia oparty na spotkaniu jednostki z dobrami kultury, co prowadzi do interioryzacji prezentowanych w nich wartości. Wynikiem tego jest wzbogacenie sił duchowych ...i tworzenie nowych wartości. Mówimy wtedy o kulturze w ludziach”.² W takim sposobie ujęcia kultury – jako dziedzictwa wartości i dóbr wnoszących do egzystencji człowieka pierwiastek twórczy i egzystencjalną głębię znajduje swoje uprawomocnienie – wysuwany przez przedstawicieli tego nurtu refleksji nad wychowaniem – postulat przygotowania człowieka do twórczego uczestnictwa w kulturze i intelektualnie dojrzałej recepcji jej wartości.

Aktualnie możemy zaobserwować tendencję do “rewaloryzacji pojęcia pedagogiki kultury”³, które zaczyna być odnoszone nie tylko do konkretnych teorii zrodzonych na jej gruncie, ale też do prób traktowania jej dorobku jako źródła wielorakich inspiracji dla refleksji nad problemami współczesności.⁴ Dla tradycyjnej pedagogiki kultury centralnym pojęciem jest *bildung* – kształcenie, którego sposób interpretacji wskazujący na powiązania między edukacją i kulturą, czerpie inspiracje z tradycji greckiej *paideia*. Pojęcie to pojawiło się w dziejach historii filozofii greckiej wraz z sofistami, w IV wieku p.n.e.⁵ Rozumiano przez nie “zespół wartości, wedle których człowiek miał kształtować swoją postawę wobec życia, wobec samego siebie i podejmować los, który mu został wyznaczony”.⁶ Ucieleśnieniem tych dążeń był określony ideał człowieczeństwa. Człowiek odpowiadający temu ideałowi urastał w oczach Greków do rangi dzieła sztuki, ogniskującego w sobie sens wszystkich poczynań zmierzających do jego urzeczywistnienia. Grecka *paideia* bazowała na konkretnym, powszechnie uznanym, uniwersalnym i obowiązującym modelu antropologicznym wytworzonym przez grecką poezję, sztukę, naukę i myśl filozoficzną. Istota pedagogiki starożytnej Hellady wyrażała się przede wszystkim w tym, iż z natury rzeczy ukierunkowana była ona na przygotowanie człowieka do osiągnięcia takiego pułapu własnej egzystencji, na którym stawał się on zdolny do recepcji znaczeń zawartych w dobrach kultury i realizowania własnych sposobów ich wyrażania w

¹ Gajda J. (red.), *Pedagogika kultury, historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, UMCS Lublin 1998, s. 22.

² Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006, s. 17.

³ Milerski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2006, t. I, s. 223.

⁴ Gajda J. (red.), *Pedagogika kultury, historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, UMCS Lublin 1998, str. 223.

⁵ Jaeger W., *Paideia, Aletheia*, Warszawa 2001, s. 393.

⁶ Suchodolski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, (red.), W. Pomykało, Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1993, s. 50.



twórczości będącej ze swej natury aktywnością wyższego rzędu niż adaptacja do istniejących realiów.¹

W interpretacji Stefana Kunowskiego, w konotację pojęcia paideia wpisany został pewien wzorzec człowieczeństwa, do którego człowiek – istota twórcza – zbliża się wzbogacając swój świat wewnętrzny dzięki “obcowaniu” z universum wartości zawartych w wytworach kulturowych.² Dzięki “obcowaniu” z wartościami kulturowymi rozwija w sobie uczucia, wolę, intelekt i dyspozycję do trafnego wartościowania. Przeświadczenie, iż człowiek rozwija się i wzbogaca dzięki obcowaniu z wartościami kultury wyniesione zostało w pedagogice kultury do rangi swoistego rodzaju “instancji edukacyjnej”, dzięki której wzbogaca się “tkanka ludzka”.³ W tym miejscu można postawić pytanie: na ile ten sposób odczytywania wpływu wartości kultury na jednostkę koresponduje ze współczesnym podejściem do edukacji, która – powołując się na myśl profesor Ireny Wojnar – sprowadzana jest dziś do “żałosnego” poziomu świadczonych usług edukacyjnych?⁴

Pedagogika kultury proponuje wychowanie oparte na przeżywaniu i interpretacji wartości kulturowych, co prowadzi do wzbogacenia wszystkich wymiarów ludzkiego życia i tworzenia nowych wartości. “Mówimy wtedy o kulturze w ludziach”.⁵ Wychowawcze przesłanie pedagogiki kultury wynika ze spojrzenia na kulturę, jako świat wartości nadających życiu znaczenie i sens. Tym co możliwie najpełniej otwiera drogę do uczestniczenia w kulturze i budowania życia opartego na jej wartościach, jest kształcenie. Odwołując się do słów Janusza Gajdy, kształcenie w pedagogice kultury rozumiane jest, jako “przygotowanie ludzi (poszczególnych jednostek) do aktywnego, twórczego udziału w życiu kulturalnym (poprzez wprowadzanie ich w świat ponadindywidualnych wartości, przyswajanie ich, wzbogacanie i rozwijanie sił duchowych”.⁶ Kształcenie to proces obejmujący strukturę umysłu, uczuć, woli i działań człowieka. Taka interpretacja pojęcia kształcenia różni się zasadniczo od sposobu, w jaki pojmowane jest ono w pedagogice ogólnej czy dydaktyce, w których oznacza proces przyswajania wiadomości, umiejętności i nawyków, przebiegający w toku uczenia się i nauczania. W sposobie interpretacji przyjętym przez reprezentantów pedagogiki kultury, kształcenie ujmowane jest szerszej, gdyż łączy w sobie uczenie i nauczanie z wychowaniem.⁷ Tym, co nadaje kierunek i sens oddziaływaniom wychowawczym są wartości, które rozpoznaje się dzięki rozumieniu znaczeń zawartych w dobrach kultury, przy czym owo rozumienie jest tutaj kategorią ujmowaną w szczególny sposób. Posiada ono wymiar egzystencjalny – opiera się

¹ Jaeger W., *Paideia, Aletheia*, Warszawa 2001, s. 38.

² Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2011.

³ Gajda J. (red.) *Pedagogika kultury, historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, UMCS Lublin 1998, s. 22.

⁴ Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Żak, Warszawa 2000.

⁵ Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006, s. 17.

⁶ Tamże, s. 17.

⁷ Tendencję do podobnej interpretacji kształcenia ujawnia między innymi materializm funkcjonalny, będący jedną ze współczesnych teorii doboru treści kształcenia. Teoria ta jest próbą przeciwstawienia się jednostronności wykształcenia sprowadzającego się do nauczania opartego na koncepcjach: encyklopedyzmu przeceniającego rolę wiedzy w procesie kształcenia, formalizmu dydaktycznego traktującego ją, jako narzędzie służące rozwojowi zdolności poznawczych, oraz utylitaryzmu ograniczającego rolę wiedzy, którą sprowadza do użytecznych umiejętności. Zgodnie z teorią materializmu funkcjonalnego, w doborze treści kształcenia należy uwzględnić kryteria dydaktyczne, wychowawcze i psychologiczne. [W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1987; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987].



na tzw. wnikającym przeżywaniu i związane jest z interioryzacją wartości otwierającą drogę do budowania życia, które będzie na nich oparte. Z jednej strony wiąże się z przekazem międzygeneracyjnym, z drugiej opiera się na osobowej relacji pedagogicznej, przez którą – jak za Hermanem Nohlem podkreśla wielu interpretatorów – można rozumieć “swoistego rodzaju postawę duchową”.¹ Rozumienie ma tu charakter dialogiczny i nie może zaistnieć bez elementu zaangażowania, dzięki czemu relacja ta zyskuje dla jej stron charakter niepowtarzalnego doświadczenia. Rangę jego niepowtarzalności uwydatnił Georg Kerschensteiner w swoim aksjomacie kształcenia. Zgodnie z jego treścią, winno się ono opierać na “takich dobrach kulturalnych”, których struktura odpowiada specyfice wewnętrznej reprezentacji rzeczywistości konkretnego indywiduum.² Można stąd wnioskować, że przekaz wiedzy powinien dokonywać się na płaszczyźnie dialogu między nauczycielem a uczniem. Chodzi tu o relację opartą na wzajemnym zaufaniu, szacunku i szczerości. Jej istotę można odnieść do współczesnej interpretacji hermeneutyki, rozszerzającej jej przedmiot (ograniczony niegdyś do sztuki rozumienia i interpretacji tekstów) o dążenia do zrozumienia drugiego człowieka.³ Hermeneutyczne podejście do sposobu budowania relacji z wychowankiem jest bliskie ujęciu hermeneutyki zaproponowanemu przez Richarda Rorty. Zgodnie z tym ujęciem hermeneutyka jest swoistym rodzajem postawy filozoficznej wyrażającej gotowość do porozumienia, które nie jest okupione wysiłkiem wypracowania czy znalezienia jakiejś wspólnej prawdy, jakiegoś redukującego różnice punktów widzenia, consensusu.⁴ Takie ujęcie istoty hermeneutyki wskazuje na wartość wysiłku stawiania się w sytuację innego, aby móc go poznać i zrozumieć.⁵ Wymaga on otwarcia się na drugiego człowieka, na jego perspektywę widzenia świata, czego warunkiem jest zmniejszenie siły przywiązania do własnych sądów, przekonań i uprzedzeń. Edukacja oparta na wysiłku budowania takiej relacji kształtuje postawę otwartości na drugiego, a w dalszej perspektywie kształtuje taki rodzaj poznawczego nastawienia do świata, które nie jest determinowane przywiązaniem do własnych przekonań, stereotypów i skryptów myślowych. Uwzględnia bowiem możliwość ich zmiany. Zarysowany wzorzec relacji między podmiotami rzeczywistości edukacyjnej warto odnieść do realiów, w jakich obecnie realizowany jest proces kształcenia na różnych poziomach edukacji. Warto czynić go okazją do namysłu nad tymi uwarunkowaniami i układami znaczeń, które torują i tymi, które blokują drogę jego konkretyzacji...

W ujęciu Sergiusza Hessena, świat kultury był “wytworem światopoglądu. Im bardziej dzieło, czyli “dobro” kulturalne [odzwierciedla] w sobie całość świata... tym większy [był] jego powszechny walor.”⁶ Wskazanie na poznawcze i wychowawcze walory kultury stało się tu

¹ H. Nohl. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt am Main 1961, s. 134, [cyt. za: Milerski B., *Pedagogika kultury*, (w:) Kwieciński Z., Sliwowski B., *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2006, s. 227].

² Kerschensteiner J. *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*. Tłumaczenie i opracowanie B. Nawroczyński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.

³ Gadacz T., *Poznawać czy rozumieć? Hermeneutyczne podstawy filozofii człowieka* [w:] *Hermeneutyka a psychologia*, A. Galdowa (red.), Wyd. UJ, Kraków 1997.

⁴ Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, Biblioteka Aletheia, Warszawa 1994.

⁵ Hudzik J.P., *Hermeneutyczna pedagogika kultury* [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia. Współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej. Perspektywy rozwoju*, J. Gajda (red.) UMCS, Lublin 1998, s. 295.

⁶ Hessen S., *Światopogląd a filozofia*, [w:] B. Suchodolski, I. Wojnar: *Humanizm i edukacja humanistyczna*, WSiP, Warszawa 1988, s. 408.



podstawą do określenia podstawowego zadania wychowania, jakim miało być przekazanie młodemu pokoleniu wiedzy o dziedzictwie pokoleń. Poza przekazywaniem wiedzy kształcenie miało rozwijać w jego adeptach poczucie autonomii. Tego celu nie można było osiągnąć bez wzmocnienia w nich poczucia wewnętrznej wolności. W interpretacji Sergiusza Hessena, wchodziła ona w semantyczne powiązania ze zinternalizowaną koniecznością, czyli przekonaniem o zasadności przymusu, z poczuciem powinności do realizacji zobowiązań narzuconych mocą autorytetu. Uznanie zasadności przymusu wynikało z akceptacji zwierzchnictwa tego, kto ten przymus narzucał.

Przywołane myśli klasyka pedagogiki kultury mogą inspirować do refleksji nad pytaniem: na ile cechy osobowościowe współczesnych adeptów studiów pedagogicznych predysponują ich do osiągania w przyszłości takiego pułapu wychowawczego mistrzostwa, na którym możliwe będzie to, iż staną się autorytetami dla swoich uczniów/wychowanków? Czy współczesny sposób rekrutacji kandydatów na studia pedagogiczne sprzyja osiągnięciu przez nich przyszłości tak rozumianego zawodowego mistrzostwa?

Nawiązując do poglądów kolejnego przedstawiciela pedagogiki kultury, Bogdana Nawroczyńskiego, podstawowym celem kształcenia powinno być przekazanie młodym ludziom wiedzy o dziedzictwie pokoleń. Dysponowanie tego rodzaju wyposażeniem poznawczym jest istotnym, chociaż nie jedynym elementem wykształcenia. Jego ideał zasadza się bowiem na *“zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową”*¹ dóbr kulturalnych z wewnętrzną rzeczywistością jednostki przyswajającej owe dobra *“ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielności i twórczości”*.² Bogdan Nawroczyński przypisywał pojęciu “wykształcenia” głębokie znaczenie. Sensu tego pojęcia nie wyczerpywały certyfikaty ukończonych szkół. Równie ważnym elementem wykształcenia była w przekonaniu B. Nawroczyńskiego umiejętność wykorzystywania zdobytych wiadomości w działaniach ukierunkowanych na realizację nieegoistycznych celów.

Powyższy sposób odczytywania wartości wykształcenia koresponduje z jej interpretacją zaproponowaną przez innego reprezentanta polskiej pedagogiki kultury, Zygmunta Mysłakowskiego. Nawiązując do słów wielkiego humanisty: *“z całą słusznością można mówić o wartości >>wykształcenia ogólnego<< chyba tylko wtedy, gdy przeciwstawiamy je utylitalnemu pojmowaniu wykształcenia (...) Bez kultywowania tej postawy nie byłoby nie tylko zastosowań, ale i samej nauki; nie tylko wyniki pracy badawczej mają wartość, lecz i w poszukiwaniu mieści się specyficzna wartość.”*³ Przywołane poglądy prowokują do postawienia pytania, na ile współczesne instytucje edukacyjne kształtują w swoich uczniach nieinstrumentalne nastawienie do nauki? Na ile trud zdobywania wiedzy za sprawą oddziaływań edukacyjnych staje się dla nich aktywnością o charakterze samowzmacniającym, rozwijającą pasję poznania, będącą źródłem inspiracji do zdobywania kolejnych pułapów we własnym rozwoju i aktywności?

¹ Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, t. I i II, WSiP, Warszawa 1987, s. 90.

² Tamże, s. 90.

³ Mysłakowski Z., *Pedagogika ogólna [w:] Encyklopedia wychowania*, t. 1, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934, s. 724-725.



Florian Znaniecki zaliczany jest do grona wybitnych socjologów XX wieku – przedstawicieli tzw. socjologii humanistycznej. Wielu historyków myśli pedagogicznej widzi w nim także jednego z przedstawicieli pedagogiki kultury. W swoich poglądach F. Znaniecki zwracał uwagę na rolę utalentowanych jednostek wnoszących wkład do rozwoju kultury. *“Każda cywilizacja potrzebuje”* zdaniem autora *“Pism filozoficznych”* ludzi predysponowanych do pełnienia ról przywódczych, ludzi *“zdolnych do robienia wynalazków i posiadających władzę do narzucania tych wynalazków ogółowi”*.¹ Owi obdarzeni wyjątkowymi przymiotami intelektu i ducha ludzie określani przez F. Znanieckiego mianem *“Zboczeńców nadnormalnych”* to wybitne indywidualności, zdolne do kreowania takich sposobów wyrażania własnego stosunku do świata, w których konkretyzują się nowe ideały, prądy intelektualne, zjawiska artystyczne, odkrycia naukowe etc. Dzięki ludziom określonym mianem *“Zboczeńców nadnormalnych”* kultura ulega progresywnym przeobrażeniom. Rosną jej dobra, wzbogaca się tradycja i poszerza skala jej wpływów na różne sfery życia. Znaniecki podkreśla wpływ *“Zboczeńców nadnormalnych”* na przewartościowywanie tradycji. Działania obliczone na jej przechowywanie i kontynuację traktuje raczej w kategoriach domeny ludzi włączanych w szeregi klas przodowniczych nie tyle dzięki własnym dokonaniom i możliwościom, ile dzięki skorzystaniu z czyjegoś patronatu.² Ludzie ci, zaliczeni przez Znanieckiego do tzw. *“Arystokracji pasożytniczej”*, skłonni są ulegać parweniuszowskiej tendencji do bezkrytycznego kopiowania tego, co uchodzi za wartościowe w klasie przodowniczej, do której zostali włączeni na drodze niezасłużonej nobilitacji. Tymczasem działania twórców niosą ze sobą zmiany rodzące konieczność wypracowywania nowych strategii funkcjonowania w rzeczywistości. Zmiany te nie leżą w interesie *“Arystokracji pasożytniczej”*, która nastawiona jest na zachowanie własnego status quo a nie wchodzenie w zuchwałę, obciążone ryzykiem działania związane z kreacją rzeczywistości. Autorzy innowacji i udoskonaleń zmuszeni są także do przeforsowywania muru obojętności i niechęci ze strony *“Ochlokracji”* – reprezentantów tłumu wyniesionych na wyżyny społeczne przez ów tłum i podlegających jego kontroli³, ze strony *“Ludzi zabawy”*, *“Ludzi pracy”* i *“Ludzi dobrze wychowanych”*.⁴ Postulowanym wzorcem osobowym utożsamionym przez F. Znanieckiego z celem wszelkich oddziaływań edukacyjnych jest *“Człowiek mądry i dobry”*, zdolny do łagodzenia napięć między *“Zboczeńcami nadnormalnymi”* a *“Arystokracją pasożytniczą”*, *“Ochlokracją”* i tłumem reprezentowanym przez *“Ludzi pracy”*, *“Ludzi zabawy”* i *“Ludzi dobrze wychowanych”*.

Stanowisko Floriana Znanieckiego może prowokować do zastanowienia się nad pytaniem: na ile współczesne kształcenie i wychowanie przyczynia się do zasilania szeregów klas przodowniczych ludźmi obdarzonymi cnotą mądrości i dobroci?

Zygmunt Mysłakowski, w dokonanej przez siebie klasyfikacji typów psychicznych podług sposobów wyrażania *“stosunku do otoczenia”*, najwyższy potencjał twórczy przypisał obdarzonym wyobraźnią twórczą *“Nowatorom”*.⁵ Do tej kategorii zaliczył intelektualistów,

¹ Znaniecki F., *Pisma filozoficzne*, PWN, Warszawa 1991, t. 2, s. 945.

² Tamże, s. 947.

³ Tamże, s. 1001-1024.

⁴ Znaniecki F., *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 1974, część druga.

⁵ Mysłakowski Z., *Totalizm czy kultura*, Spółdzielnia Wydawnicza *“Czytelnik”*, Kraków 1938, s. 21.



uczonych, artystów i reformatorów społecznych. Pod względem możliwości twórczych i motywacji do twórczego działania "Nowatorzy" zdecydowanie dystansowali "Ludzi rutyn", których aktywność w przeważającej mierze sprowadzała się do działań ochronnych. Największy dystans dzielił ich jednak od "Ludzi podświadomości" skazanych na "życie neuro-wegetatywne".¹ Najskrajniejszymi przykładami ludzi odpowiadających temu typowi psychicznemu, byli dwaj bohaterowie literaccy: Smerdiakow Fiodora Dostojewskiego (będący uosobieniem zdziczenia, zwyrodnienia fizycznego i moralnego) oraz szekspirowski Kaliban (półdziki, brutalny niewolnik o odrażającej powierzchowności). Zabarwiona nonkonformizmem, trudna do przewidzenia w skutkach, niosąca ze sobą element niepewności i ryzyka działalność "Nowatorów", napotykała i napotyka na mur niechęci i wrogości ze strony "Ludzi rutyn" przyzwyczajonych do skonwencjonalizowanej aktywności podporządkowanej obligatoryjnie narzuconym nakazom i innym ograniczeniom. Działalność "Nowatorów" spotyka się także z negatywną reakcją "Ludzi podświadomości", którym Z. Mysłakowski przypisał niechęć do wszystkiego, co *"twórcze i indywidualne, apoteozowanie gminności, wodzostwa, sentymentu zbiorowego, pławienia się w kolektywnym entuzjazmie..."*²

Problem braku społecznej akceptacji dla twórczych indywidualności zarysowany przez autora dzieła *"Totalizm czy kultura"*, w moim przekonaniu można traktować jako przesłankę do refleksji nad kształceniem i wychowaniem, które powinno być realizowane przy wsparciu nauczycieli otwartych na uczniów przejawiających niezależność w myśleniu i działaniu. Badania przeprowadzone przez Victora i Mildred Goertzelów zdają się wskazywać na to, że indywidualizm często koresponduje z ponadprzeciętnymi predyspozycjami umysłu.³ Niestety wyniki badań, na które powołuje się w swoim artykule Ryszarda Biernacka wskazują, iż nauczyciele preferują uczniów bezkrytycznych, podporządkowujących się biernie ich nakazom. Tymczasem, według opinii autorki, *"w dzisiejszych czasach człowiek cywilizacyjnie pożądanym jest taki, który przejawia aktywny stosunek do rzeczywistości... kreatywnie podchodzi do zadań..."*⁴ Problem społecznego nastawienia do wybitnych indywidualności, na który zwrócili uwagę klasycy pedagogiki kultury: Zygmunt Mysłakowski i Florian Znaniecki, jak widać nie stracił nic ze swojej aktualności. Jest zagadnieniem niezwykle istotnym z perspektywy współczesnych dylematów i wyzwań edukacyjnych.

W poglądach wielu prekursorów i przedstawicieli pedagogiki kultury ujawnia się tendencja do utożsamiania z twórczością tej sfery aktywności człowieka, poprzez którą przyczynia się on do wzbogacania dziedzictwa kulturowego. Myśl ta przewija się m. in. w poglądach Wilhelma Diltheya, Hermana Nohla i Eduarda Sprangera.⁵ Wartość twórczości, jako jednej z form wyrażania dialogu z tradycją uwypuklał w swoich poglądach pedagogicznych Theodor Litt.⁶ Teoria pedagogiczna Georga Kerschensteinera oparta została na założeniach, których realizacja ma wprowadzać jednostkę w świat wartości kulturowych i potęgować jej

¹ Tamże, s. 18-28.

² Tamże, s. 27-28.

³ Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 199.

⁴ Biernacka R. E., *Konformiści i nonkonformiści w szkole*, [w:] *Dydaktyka twórczości, Koncepcje – problemy – rozwiązania*, K. J. Szmidt (red.), Impuls, Kraków 2005, s. 257.

⁵ Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962, s. 343-363.

⁶ Tamże, s. 364-369.



zdolności do twórczej pracy w dziedzinie własnych zainteresowań.¹ Odwołując się do poglądów Sergiusza Hessena, twórczość to ucieleśnienie najwyższego pułapu na drodze samorozwoju, pułapu jaki człowiek osiąga pokonując kolejne fazy wychowania moralnego.² W ujęciu Bogdana Nawroczyńskiego wyzwaniem zdolności i rozwijanie zainteresowań pod inspirującym wpływem wartościowych wytworów ducha owocuje wykształceniem, które wzbogaca osobowość nadając jej wymiar struktury duchowej będącej źródłem twórczości.³ Bogdan Suchodolski utożsamiał twórczość ze specyficznym stylem życia wyrastającym z postawy będącej zaprzeczeniem konsumpcyjnego nastawienia do świata.⁴ W zasięgu celów wyznaczanych postawą konsumpcyjną mieściło się jedynie to, co dawało człowiekowi poczucie komfortu życia. W działania dyktowane postawą konsumpcyjną wpisywały się: rutyna, schematyzm i powtarzalność.⁵ Aktywność, której motorem były potrzeby konsumpcyjne nie miała zdaniem Profesora Bogdana Suchodolskiego nic wspólnego z trudem tworzenia. Ten wiązał się bowiem z aktywnością przekraczającą wymiar wystandaryzowanych działań zabezpieczających utylitarne interesy jednostki. Twórczość była aktywnością, która nierzadko stała w sprzeczności z interesami twórcy. Każda twórczość, a przede wszystkim ta, która leżała u podstaw wzbogacania i rozwoju kultury wymagała wysiłku, odwagi, gotowości podjęcia ryzyka, determinacji w dążeniu do urzeczywistniania „nowych kształtów życia” i „przełamywania zastarzałych oporów”.⁶ Twórczość była aktywnością owocującą poczuciem spełnienia. Można je było osiągnąć nie dzięki dobrom materialnym, ale nierzadko pomimo ich braku. Twórczość wyrastała z dążeń do ucieleśniania wyższych wartości i w tym znaczeniu była zaprzeczeniem aktywności dyktowanej przekorą czy kaprysem bezrefleksyjnej ekspresji. Poprzez twórczość człowiek umacniał swoją więź ze wspólnotą i realizował się w służbie wspólnocie.⁷ Czy do takiego sposobu odczytywania idei twórczości potrafią przekonać odbiorców usług edukacyjnych współcześni nauczyciele? Czy inspirują swoich uczniów do zadawania pytań, formułowania problemów, do refleksyjności, krytycyzmu i twórczego myślenia? Czy rozwijają predyspozycje do wejścia w orbitę działań będących domeną autentycznych twórców kultury przygotowanych duchowo i intelektualnie do dialogu z rzeczywistością? Pytania te wskazują na żywotność i aktualność ideałów pedagogiki kultury, która – jak podkreślał to Profesor Stefan Wołoszyn – nie wymaga restytucji. Była i jest żywa...

¹ Kerschensteiner J. Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia. Tłumaczenie i opracowanie B. Nawroczyński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.

² Hessen S., O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej, Lwów, Książnica-Atlas Warszawa 1939, Tenże, Podstawy pedagogiki, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.

³ Nawroczyński B., Zasady nauczania, Książnica Atlas, Lwów, Warszawa 1930.

⁴ Suchodolski B., Labirynty współczesności, PIW, Warszawa 1972; Tenże: Wychowanie i strategię życia, WSiP, Warszawa 1983.

⁵ Suchodolski B., Twórczość jako styl życia, „Studia Filozoficzne” 1975, nr 10-11.

⁶ Suchodolski B., *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937, s. 9.

⁷ B. Suchodolski, *Twórczość: styl życia* [w:] *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003; Tenże: *O działalności twórczej*, „Studia Pedagogiczne” 1976, t. XXVIII.



ПЕДАГОГІКА КУЛЬТУРИ ЯК ПОЛЕ ВІДКРИТИХ ПИТАНЬ ОСВІТНІХ ПЕРСПЕКТИВ У РЕАЛІЗАЦІЇ СВОЇХ ІДЕАЛІВ

Виокремлено ключові питання педагогіки культури, які є джерелом актуальності для сучасної теорії і практики викладання. Проаналізовано різні погляди класиків цієї галузі знань, які розглядають виховання, як передумову для обговорення питань загальної освіти.

Ключові слова: освіта, педагогіка, навчання, перспективи, культура, еліти, ідеали.

THE CULTURE PEDAGOGY AS AN OPEN FIELD OF THE QUESTIONS ABOUT EDUCATIONAL PROSPECTS OF REALIZATION ITS IDEALS

This text presents an outline of the key assumptions of the culture pedagogy which are a source of inspiration to ask questions about their topicality for the contemporary theory and teaching practice. There were analyzed views of the classics on this field of knowledge, who consider up bringing a precondition to discuss educational issues.

Key words: education, pedagogy, training, prospects, culture, élites, ideals.

ПЕДАГОГИКА КУЛЬТУРЫ КАК ПОЛЕ ОТКРЫТЫХ ВОПРОСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЕРСПЕКТИВ В РЕАЛИЗАЦИИ СВОИХ ИДЕАЛОВ

Выделены ключевые вопросы педагогики культуры, которые являются источником актуальности для современной теории и практики преподавания. Проанализированы различные взгляды классиков этой области знаний, которые рассматривают воспитание, как предпосылку для обсуждения вопросов общего образования.

Ключевые слова: образование, педагогика, обучение, перспективы, культура, элиты, идеалы.

Тамара УСАТЕНКО

ДЕМОКРАТИЧНІ НАБУТКИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Досліджується громадянська освіта в Україні як демократичний набуток, з'ясовується її концептуальні засади, діюча демократична модель та можливості філософського, методологічно-епістемологічного обґрунтування в демократичних умовах національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Розглядаються особливості впровадження громадянської освіти у школі, ВНЗ, в умовах формального навчання. Окреслюється процес переосмислення усталених поглядів на людину, культуру, на важливі для сьогодення поняття античності.

Перехід у ХХІ ст., а з ним і в третє тисячоліття, породжує нові контури української освіти, які обговорюють разом з працівниками галузі широкий загал громадянської – інтелектуали усіх рівнів і сфер діяльності, діячі науки і культури, батьки, учні і студенти, працівники державного управління та ін. Стратегія оновлення української освіти ґрунтується на тенденціях розвитку цивілізації, національної культури, нашого місця і ролі в світі, національних інтересів, світовою, європейською, етнонаціонального життєвого і педагогічного досвіду тощо. У системі освіти, як особливій сфері суспільної практики, відбувається відтворення накопичених у минулому знань і досвіду, а також закладається і вивчається майбутнє життєдіяльності окремої людини і всього суспільства.



Українське суспільство входить у XXI ст. з інформаційними технологіями, розповсюдження комп'ютеризації виробництва, системного програмування, мікроелектроніки. Універсального знання, набувають телекомунікаційні комп'ютерно-дослідницькі системи, кабельне телебачення тощо.

Формування інформаційного суспільства в Україні зумовило необхідність прийняття Верховною Радою України спеціального нормативно-правового акта – Закон України “Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства України на 2007 – 2015 роки”, (2007 р.), Постанови Верховної ради України про Рекомендації парламентських слухань на тему; “Створення в Україні сприятливих умов для розвитку індустрії програмного забезпечення”, в якому окресленні основні напрями його формування в нашій країні та заходи із забезпечення його коректного і корисного розвитку.

Стиль і ритм інформаційного суспільства та індивідуальне життя людини стають інтенсивними, індивідуально відповідальними, зорієтованими на культурологічну модель яка формує суспільство знань. У культурологічній моделі постпостмодернізму освіта спрямовується на розвиток здатності людини творчо примножувати, оновлювати інтелектуальну спадщину, на вміння у безмежності ідей, торій, фактів, концепцій, методологій. Формування потреби у власних знаннях, а не в заучуванні чужих є одним з провідних процесів освіти, що породжує розробку педагогічних методів та технологій, спрямованих на формування “знаннязнавця”, сприяють навчальною особистості конструювати “знання про знання”, вибирати “потрібні знання”.

Серед викликів сучасної освіти визначається, передусім, запит на новизну. Триває активний пошук філософами, вченими, викладачами учителями оновленої методології, нових смислів, інформації, методик адекватних часів і розвитку самих дослідників, практичних працівників.

Зусилля пошуку нових смислів, нової інформації здебільшого зосереджується на осмисленні тих проблем, що висуває суспільне життя у його різних темпоральних модифікаціях. Нині потужними чинником політичної соціалізації молоді всієї громади до активної і відповідальної участі в ухваленні спільних рішень, у навчанні мирних способів політичної поведінки, розв'язання соціальних проблем і контактів становлення становиться громадянська освіта, яка підтримує парадигму прав людини. Реальними моделями громадянської освіти, які практикуються в українській освіті, є статика, національно-патріотична і демократична, що відображають політичне сьогодення України. Найповніше реалії сучасного суспільства і потреби людини, як твердить С. Клепко, враховує демократична модель громадянської освіти [1].

Демократичний стиль життєдіяльності, що утверджується в Україні, ставить нові вимоги до суспільства, до людини як особистості. Цілеспрямованості й організованості життя в умовах демократії надає освіта, що охоплює вивчення основ демократизації у школах, у ВНЗ, ПТНЗ, в громадських організаціях тощо, використовуючи надбаний світовий досвід і національні набутки. В українських громадянських реаліях формування громадянської освіти стає новоутворення демографічного суспільства. Концептосфера громадянського суспільства охоплює особистість, її права, громадянин, громадянство, громадянськість, громадянські рухи, громадянська освіта, свободи та



відповідальність; соціум, держава, демократія та такі, які означенні “Хартією з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини у контексті діяльності Ради Європи” (2010 р.). Європейськими Конвенціями, Конвенцією ООН про права дитини; законом Про освіту нашої держави. Історія вчень про громадянську освіту охоплює різні концепції, починаючи від гуманістів Орховського, П. Русина, Д. Локка, просвітників Ж. П. Руссо, українських мислителів XIX – XX ст. М. Драгоманова, Д. Донцова, М. Грушевського, Б. Грінченка, Гр. Вашенка, М. Шаповалова, та інше.

Дослідження громадянської освіти – державної стратегії і принципів її реалізації (законів, постанови, заходів, організацій, проектів прав тощо) – сприяє розкриттю громадянських знань; функціонуванню громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави; громадянському вмінню та досвіду участі в соціально-політичному житті суспільства та практичному застосуванню знань; формуванню громадянських чеснот (норм, установок, цінностей, та якостей, притаманних громадянину демократичного суспільства). Хартія характеризує сферу застосування громадянських знань, аналіз змісту громадянської компетентності; отримання та використання інформації; оцінку участі; прийнятті рішень; висловлювання суджень; обстоювання інтересів; зауважує про історію громадянства в європейській культурі; громадянськість у контексті національної освіти.

Для розбудови демократії в Україні найактуальнішим завданням є створення нової демократичної політичної культури, оволодіти якою має сучасне покоління, в той час як в багатьох країнах демократія здобувалася і передавалася протягом багатьох століть. Тому перед українською освітою для усіх типів навчальних закладів фундаментальне значення має викладання громадянської освіти, розвиток громадянського виховання, які поєднують у собі громадянські знання, громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань, громадянські чесноти. Культурологічна орієнтація громадянської освіти (виховання) враховуючи типи культури (премодерну, модерну, постмодерну), базується на різноманітності, множинності, полікультурності, толерантності, змінах стереотипів в поведінці, образу мислення (особистісний підхід), змінах моделей освіти, трансляція досвіду, стилю соціально-політичної діяльності (соціальний план) тощо.

Впровадження змісту демократичного громадянства в національну освіту України, розкриття культурної основи громадянської освіти зумовлює поглиблено розкривати філософську методологічно-емпіричну основу демократичного громадянства в Україні; висловлювати українознавчу, зарубіжну історіографію громадянського суспільства; визначати змістовну сутність громадянської освіти (виховання) в структурі підготовки майбутніх педагогів різних типів закладів; аналізувати культурологічні смисли провідних концептів громадянської освіти (виховання): знання; вміння та досвід; компетентність; чесноти; досліджувати громадянську інформацію в соціально-культурних, політично-правових просторах; шукати шляхи ознайомлення майбутніх педагогів з різними типами інформації та ін.

Хоча навчання демократії, громадянства розглядається як надзвичайно важливе завдання для освіти України в XXI столітті, однак донині ця фундаментальна потреба не може вважатися осмисленою на рівні її усвідомлення як соціального завдання, не



відпрацьовані механізми її реалізації. Не змінили ситуацію щодо демократизації освіти в Україні впровадження зарубіжних проектів “Демократична освіта”, “Громадянська освіта”, “Освіта для демократизації в Україні”, Проект європейського спору “Громадянська освіта – Україна” та ін. У межах Українсько-Канадського проекту “Розбудова демократії” відповідно до вимог програми курсу “Громадянська освіта: основи демократії” групою авторів були підготовлені підручники для 11 (12) класу “Громадянська освіта: основи демократії”, (2009 р.). Посібник “Громадянська освіта: основи демократії” та методика його навчання і викладання (2009) розрахований на студентів, педагогів, батьків. У межах Проекту “Освіта для демократії в Україні” Трансатлантичної програми підтримки громадянського суспільства підготовлено навчально-методичний комплекс курсу “Громадянська освіта” для 9-11 класів ЗНЗ (2002 р.). Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін “Нова Доба” у рамках міжнародного проекту “Розвиток громадянської освіти в Україні у співпраці із зарубіжними освітніми інституціями підготувала навчальний посібник для 7(8) класу “Вчимося бути громадянами”.

З 2003 р. відома суспільна акція школярів України “Громадянин” організована асоціацією “Нова Доба”. Для цієї акції підготовлені “Методичні поради для консультанта учнівського проекту” (2003 р.), що є частиною курсу громадянської освіти “Ми – громадяни України”.

Потреби українського суспільства в діяльній громадянській освіті зумовлює не лише рекомендації та ініціативи. Ще на рівні формування освітньо-кваліфікаційних програм варто ґрунтовно прописувати громадянську компетентність, яка в свою чергу, буде виражатися й реалізуватися в навчальних програмах з різних дисциплін, навчальних практик, написання курсових та кваліфікаційних робіт тощо. Педагоги у співпраці з представниками громадянських організацій, методичних центрів, освітніх проектів можуть ефективніше впливати на впровадження, розширення знань демократичного громадянства.

Нині для України громадянська освіта є надзвичайно важливою, бо в умовах війни, зокрема й інформаційної, може стати на сторожі безпеки країни. Саме громадянська освіта має потужний потенціал для формування міцних демократичних цінностей, усвідомлення власної ідентичності, формування активної громадянської позиції.

Нові виклики перед освітою, громадянською освітою зокрема, постають у “Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді” (2015 р.), де йдеться про Революцію Гідності, жертвний подвиг Героїв Небесної Сотні, збройну боротьбу за незалежність на Сході України. Розкриваючи мету і завдання національно-патріотичного виховання, етапи впровадження, Концепція зауважує, що “побудова громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариства передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру, виховання ціннісного ставлення до соціального оточення та самої себе, національно свідомого, високоосвіченого, життєво-компетентного, громадянина – патріота, здатного до саморозвитку та самовдосконалення, відповідальним перед своєю нацією. Національно-патріотичне виховання має на меті формування національно-патріотичної свідомості, а саме: особистісної ідентифікації зі своєю нацією, віра в духовні сили та майбутнє країни, волі до праці на користь народу;



усвідомлення моральних та культурних цінностей, знання історії, звичаїв, обрядів, символіки як країни так і її регіонального різноманіття”.

Впровадження заходів щодо національно-патріотичного виховання в систему освіти потребує узгодження формального і неформального навчання, взаємодією педагогічних стратегій з органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, закладеними культури і релігійними організаціями, засобами масової організації, використанням мережі Інтернет, інституцій підвищеного рівня, професійної підготовки фахівців, а також різних форм патріотичного виховання молоді. “Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді” наголошує на необхідності нової парадигми всієї педагогічної діяльності, завдяки якій відбувається поворот від абсолютизації цінностей раціональних наукових знань (наукоцентризму) до усвідомлення, засвоєння і реалізації в освітній практиці культуроцентризму. В умовах національно-патріотичного виховання гуманістична парадигма освіти спрямовується в педоцентризмі та педагогізації суспільства і освіти, зростанні педагогічної свідомості. Свідчення нового осмислення ролі педагога в суспільстві є визначенням теми дискусій на XX Всесвітньому філософському конгресі (США, Бостон, 1998) – старогрецької системи виховання – “Paideia”, [від грець. *Pais* – дитина]. “У філософській і соціо-гуманістичній науці відбувається цікава робота з поверненням старим поняттям того змісту, який надавався їхні творці” [2, с. 55-56]. До сучасного філософського теоретичного тезаурусу повертається “перевідкритті” понять “синергії”, розуміння “іншого”, “діалогіка”, “дискурсу”, “техне” і навіть говорять про повернення філософії. Як твердять П. Слотердайк, з одного боку, існує страшне ідеологічне спотворення філософії, яке було дієвим в останні 200 років. Водночас дається взнаки її жаклива академічна деформація” [3, с. 110]. “Перевідкриття” переживає нині і поняття педагогіка. В античні часи “пайдея” означала гармонійне тілесне і духовне формування молодого людини, спрямоване на її вільний прояв всіх здібностей і дарувань, на навчання і освіту, починаючи з дитинства. “Головною ідеєю софійської педагогіки є те, що людина все може, якщо забажає”. Це мета класичної Paideia: життя спрямовується до повноти, життя само по собі є багатогранністю [3, с. 112].

Дійсність впродовж віків внесла значні корективи у педагогічні уявлення. Нова педагогічна парадигма, сформована ЮНЕСКО в концепції “Вища освіта XXI ст. : переходи та практичні заходи” зорієнтована на гуманітарну освіту з адекватною модернізацією стандартів і програм, збагачених новітніми досягненнями філософської та природничо-науковою антропологією, на морально-етичну складову гуманістики та гуманітаристики, на оновлену методологію.

Акцентуючи увагу на багатогранності Людини демократичного суспільства, освіта в Україні зосереджує увагу на патріоті-громадянин, ідентично сформованого, усвідомленого носія етнонаціональних, цивілізаційно-європейських цінностей. Національно-патріотичне виховання в Україні є складовими чинником виховання цілісної особистості, яке в постнекласичній філософсько-науковій парадигмі розкривається в концептосфері, складовою якої є концепти Людина, життя, Бог, Рід, Родина, час, простір, природа, Держава, Батьківщина, Суспільство, Етнос, Надія, свобода, соборність, земля, толерантність, Знання, Українознавство та ін.



Суб'єкт – суб'єктних відношення Людина розглядається у взаємозв'язку з середовищем, з політичними, глобальними, тенденціями суспільства знань, етнонаціональними здобутками, правами і свободами, в оновленій методології педагогічних процесів. Велика методологічна традиція “Декарта-Бекона-Канта-Маркса” (В. Луканець), створила потужний класичний і неklasичний типи науки. Тривала орієнтація філософії і методології класичної і неklasичної науки на ідеали природознавства суттєво розвинуло понятійний апарат, уявлення про структуру, методи і форми пізнання, створили високу культуру логіко-методологічних досліджень. Пізнавальні гносеологічні процеси впливали на логіко-методологічні нормативи класичної загально наукової методології, яка була декілька століть тому назад результатом домовленості чи згоди досягнутої певним колом однодумців-дослідників, пошануванням і дотриманням культу факту, вимог об'єктивності, принципу причинності, експерименту, а також прагнення істини написаного тексту, ієрархічності тощо, започаткованих в давнину. Оновлена методологія, нині поширена в термінології епістемології, зосереджує увагу на особистості, суб'єкт-об'єктних відносинах. Відмовившись від установок класичної та неklasичної методології (фундаменталізму, гіперкритицизму, наукоцентризму), активізує людиновимірювальний життєвий; довіру, дисктивність, наративізм, самість, іншого тощо. Якщо для класики зразком слугували формальні логічні конструкції, то епістемологія та неklasики орієнтується на антропну парадигму, що стосується свідомості людини та людського суспільства, переважно гуманітарного аспекту. Одночасно з поглибленим вивченням природи акцентується увага на знання якостей людини, її здатності пізнавати, діяти, існувати в цьому світі, одночасно поглиблюючи вивчення природи, удосконалюючи суспільні відносини бути готовим до захисту своєї держави, своєї рідної землі, Батьківщини тощо.

Громадянська освіта сформована на засадах демократизації і неформальному статусі сприяє інформативності щодо різних сфер соціального, наукового, освітнього, оборонного життя, взаєморозумінню між владою і громадою та індивідом, створює сприятливі умови для розвитку усіх складових національно-патріотичного виховання як пріоритетної сфери соціального життя країни, сприяє зміцненню соціально-економічних взаємин, формуванню особистісних рис громадянина держави України.

Література:

1. *Клепко С.* Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії / Сергій Клепко // *Філософія освіти.* – 2005. – № 1. – С. 86-116.
2. *Пазенюк В.* Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти / Віктор Пазенюк // *Філософія освіти.* – 2005. – № 1. – С. 52-73.
3. Інтерв'ю Петера Слотердайка з головним редактором німецькою філософською часопису “*Philosophie Magazin*” Вольфрамом Айленбергером // *Філософська думка.* – 2015. – № 2. – С. 107-112.



DEMOKRATYCZNE OSIĄGNIĘCIE EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

W artykule zbadana edukacja obywatelskiej na Ukrainie jako demokratycznego osiągnięcia, okazuje jej teoretyczne podstawy, aktualny model demokracji i możliwości filozoficzne uzasadnienie metodologiczne i epistemologiczne demokratycznych w kategoriach narodowo-patriotycznej edukacji dzieci i młodzieży. Cechy wprowadzenia edukacji obywatelskiej w szkołach, na uniwersytetach, w zakresie formalnego wykształcenia. Zdefiniowano jako proces przemyślenia ugruntowanego poglądu człowieka, kultury i ważnych koncepcji starożytności do współczesności.

Słowa kluczowe: demokracja, postawa obywatelka, edukacja obywatelska, pedagogika.

DEMOCRATIC ACHIEVEMENTS OF CIVIC EDUCATION

The article deals with the civic education in Ukraine as a democratic achievement, it turns its conceptual basis, the current democratic model and capabilities of philosophical, methodological and epistemological justification in democratic terms of national-patriotic education of children and youth. The features of the introduction of civic education in schools, universities, in terms of formal training are considered. The process of rethinking the established view of man, culture and the important concept of antiquity to the present is characterized.

Key words: democracy, civic consciousness, civil education, pedagogy.

ДЕМОКРАТИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследуется гражданское образование в Украине как демократическое достояние, выясняются ее концептуальные основы, действующая демократическая модель и возможности философского, методологически-эпистемологического обоснования в демократических условиях национально-патриотического воспитания детей и молодежи. Рассматриваются особенности внедрения гражданского образования в школе, ВУЗе, в условиях формального обучения. Определяется как процесс переосмысления устоявшихся взглядов на человека, культуру, на важные для настоящего понятия античности.

Ключевые слова: демократия, гражданственность, гражданское образование, педагогика.

Надія СКОТНА

ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Зміни у змісті освітньої парадигми зумовлюють певні зміни у виховній діяльності, а саме трансформацію характеру і змісту виховання. Поняття виховання у сучасному суспільстві багатогранне і має безліч специфічних особливостей у трактуваннях, залежно від мети та завдань конкретної навчально-виховної діяльності.

Ключові слова: виховання, цінності виховання, педагогічна парадигма, соціалізація, молодь.

Сучасне суспільство переживає період інтенсивних змін, характеризуючи які, вчені застосовують визначення: глобальні, цивілізаційні – за масштабом насамперед. За характером ці зміни називають революційними, а зміст їх розкривається в таких характеристиках сучасної цивілізації як “інформаційні”, “економічна”, “технологічна” (техногенна).



Відповідно, соціальна реальність націлює молоду людину на засвоєння соціального досвіду, що дозволить їй ствердитися в нових соціальних реаліях. Тому домінуючими рисами молодого покоління стають: активність, діловитість, мобільність, прагматизм, меркантильність, а подекуди й егоцентризм, агресивність, цинізм, нечутливість до інших людей, соціальна байдужість. Суперечності між гуманними та антигуманними началами в людині – вічні, але сьогодні, як ніколи, вони загострюються, набувають дійсно глобальних вимірів і загрожують існуванню Людства. Масова культура, суспільство споживання, бездуховність руйнують культуру, моральні підвалини, на яких повстало сучасне суспільство.

Необхідним постає питання про “педагогічну цивілізацію” – нову роль освіти та виховання в контексті нової реальності; в контексті сучасної світової культури, включаючи культуру усіх видів діяльності сучасної людини; усвідомлення усіх її можливих наслідків і запобігання руйнівним деструктивним проявам.

Визначення ролі освіти в цивілізаційному вихованні молоді треба починати з розглядання її у контексті соціальних змін, які передбачають, насамперед, зміну філософії життя, філософії освіти і у першу чергу освітньої парадигми як в Україні, так і в Європі. Формування нової освітньої парадигми детермінує, у свою чергу, зміни в освітньому просторі, а в цих змінах матеріалізується філософія освіти. У сучасній літературі освітній простір визначається як сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких проходить навчально-виховний процес, і факторів, що сприяють або перешкоджають його ефективності [10, с. 31]. Зрозуміло, що освітній простір є ще й засобом не тільки формування відносин до одержання знань, але і виховання, формування культури особистості. Освітній простір – підсистема соціокультурного середовища, сукупність історично сформованих факторів, обставин, ситуацій, тобто цілісність спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості. У широкому розумінні освітній простір можна уявити як структуру, що складається з декількох взаємозалежних рівнів: до глобального рівня відносять загальносвітові тенденції розвитку соціальних інститутів економіки, політики, освіти, а також культурних та інформаційно-комунікаційних систем; до регіонального – освітню політику, культуру, систему освіти, життєдіяльність відповідно до соціальних і національних норм, звичаїв, традицій, засобів масової комунікації й ін.; до локального – мікроклімат і мікрокультуру навчального закладу, найближче оточення, родину [8, с. 8]. Всі ці рівні беруть участь у вихованні і формуванні особистості. Цивілізаційне виховання полягає у цілеспрямованій діяльності різних суб’єктів виховної діяльності (обов’язково включаючи як вихователів, так і вихованців), що здійснюють різноманітні види виховного впливу. Цей вплив є націленим на допомогу у формуванні таких якостей і рис особистості, які потрібні для засвоєння, відтворення та ретрансляції культурних і цивілізаційних норм, цінностей, зразків поведінки, традицій тощо.

За умов зміни у змісті освітньої парадигми відбуваються певні зміни і у виховній діяльності, а саме трансформація характеру і змісту виховання.

Основними ознаками трансформації характеру виховної діяльності є:

– по-перше, зміна освітньої і виховної парадигми з тоталітарної (ідеологічної) на гуманістичну передбачає філософсько-освітню переорієнтацію процесу становлення



молоді як суб'єкта, а не об'єкта виховної діяльності, що насамперед стає передумовою для самовиховання;

– по-друге, зміна освітньої парадигми передбачає, перш за все, формування системи неперервної освіти, що включає створення умов для побудови системи виховання та самовдосконалення особистості упродовж життя [7, с. 10].

Перетворення змісту освіти і виховання впливає зі змін вимог, які висуває сучасне суспільство до особистості, яка відновлює та ретранслює певні культурні, соціальні, цивілізаційні цінності. Таким чином, перетворення змісту освіти і виховання повинно носити гуманістичну спрямованість. Тому зміна змісту освіти і виховання включає втілення в освітній простір таких чинників, як гуманізація і гуманітаризація освіти, що спирається на гнучку систему впровадження інновацій як у навчанні, так і у вихованні.

Гуманізація освіти та виховання – це орієнтування навчальних закладів на забезпечення повноцінності сьогоденного життя учнів і підготовка їх до майбутнього; це урахування особливостей соціального і культурного контексту їх життя, складності їх внутрішнього світу, їх життєвих інтересів і потреб; це створення сприятливих умов для розкриття і розвитку їх спроможностей [9, с. 68].

Виховання – важлива частина освітнього процесу, що має істотну специфіку. Освіта традиційно розглядається як цілеспрямований процес виховання і навчання особистості в інтересах суспільства і держави [5, с. 5]. Варто звернути увагу на те, що навчання у цьому визначенні не випадково стоїть на другому місці, тому що якість освіти багато в чому визначається саме якістю виховання, як цілісного, широкого процесу.

Воно повинно бути спрямоване на досягнення двох взаємозалежних цілей – забезпечення процесу соціалізації особистості як громадянина і члена суспільства і підтримку процесу індивідуалізації, формування творчої, різнобічно розвиненої, соціально мобільної особистості. Тому поняття виховання у сучасному суспільстві багатогранне і має безліч специфічних особливостей у трактуваннях, залежно від мети та завдань конкретної навчально-виховної діяльності. Однак існує декілька фундаментальних принципів, що з'єднують навчання і виховання в єдину освітню систему [3, с. 502]:

– системність (тобто створення системи виховання протягом усього життя, єдність виховання і самовиховання);

– безперервність і наступність у вихованні, починаючи з дитячого віку у родині, у загальноосвітній школі, у вищому навчальному закладі;

– єдність логічного, історичного, національного та загальнолюдського у вихованні, спрямованість на розвиток самосвідомості, насамперед національної;

– гуманізація і гуманітаризація виховання;

– єдність навчання і виховання, націлена на навчання, що виховує, що дозволяє не тільки здобути знання, але і сприяє виробленню позитивного емоційного ставлення до знань та до загальнолюдських цінностей;

– співробітництво, партнерство між викладачами і студентами, перетворення студента в активного суб'єкта. На основі такої взаємодії складається навчання без примусу, навчання як реалізація власного бажання, навчання як задоволення, що сприяє самоосвіті і саморозвитку;



– індивідуалізація виховного процесу – динамічне сполучення індивідуальних і групових форм, переорієнтація з безпосередньо колективного впливу на об'єднання індивідуальних і групових форм роботи;

– інтеграція традиційних і інноваційних форм виховної роботи, гармонійне їх поєднання;

– гармонізація сімейного і суспільного виховання, об'єднання і координація виховних зусиль родини та навчальних закладів;

– формування творчої активності, самодіяльності, потенціалу для самовиховання.

Виховний процес у вищому навчальному закладі здійснюється насамперед у напрямі професіоналізації студента, тобто формування цілісного комплексу професійно значущих якостей і рис, що є невід'ємним атрибутом професійної компетенції фахівця. Отже, виховна функція освіти реалізується насамперед через її зміст. Оскільки актуальним є розгляд нової освітньо-виховної парадигми, то не менш значущим постає питання про тих, на кого спрямований освітній і виховний вплив. На думку І. Ільїнського, необхідна нова, сучасна, відповідна до вимог ХХІ століття концепція виховання молоді, тому що молодь – це дзеркало, у якому відображена та соціальна дійсність, в умовах якої вона живе [6, с. 22].

Молодь – це особлива соціальна група, якій притаманна своя, особлива субкультура, але формується та функціонує вона під безпосереднім впливом загальної культури суспільства. Таким чином, виховний вплив на молоду особистість, що відбувається в освітньому середовищі, треба будувати у двох напрямках: виховання майбутнього фахівця та виховання особистості як інтелектуально розвиненого, духовного та морального члена суспільства. Тому виховання через освіту – це цілеспрямована, підпорядкована єдиній меті система дій, що вбирає у себе обидва напрямки. Цілеспрямованість виховання означає обґрунтовану послідовність цілей виховання, постійне коригування виховних дій. Мета визначає характер не лише окремих виховних впливів, а зміст, спрямованість і специфіку функціонування як усього виховного процесу, так і окремо кожного її компонента. Основній меті виховання підпорядковуються зміст, організація, методи, форми і результат освіти в конкретному навчальному закладі, особливо гуманітарної освіти.

Залежно від того, які цінності пропонують виховання і навчання, визначаються мета і зміст освіти, якщо освіта це складова духовної структури особистості, що складається під впливом моральних і духовних цінностей. Освіта – це спеціальна сфера соціального життя. У ній створюються зовнішні і внутрішні умови для розвитку дитини і дорослого у їхній взаємодії, а також в автономному режимі в процесі освоєння цінностей культури [2, с. 27].

Вона представляє єдність освіти і навчання як індивідуальної пізнавальної діяльності, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку, дорослішання і соціалізації. Метафорично освіта визначається як відтворення образу Людини в індивіді.

Традиційно під вихованням прийнято розуміти процес передачі життєвого досвіду старших поколінь молодшим. Хоч процес цей ширший і включає набуття нового досвіду. Прагнення поставити виховання на службу державі і визначеній ідеології призвело практично до забуття цієї традиційної і нової функції. Виховання почали трактувати як



цілеспрямоване формування особистості із заданими властивостями, цілі і засоби виховання залишалися формуючими, зовнішніми стосовно особистості. Внутрішній духовний світ ставав об'єктом ідеологічної маніпуляції.

Численні спостереження переконують, що об'єктний підхід до людини, насильницький характер виховних засобів, є таким, що суперечить природі особистості, якій властива пристрасть до волі. Спрямований тоталітарний виховний вплив завжди викликає опір особистості. Вона не хоче бути об'єктом виховання, а хоче бути суб'єктом життя. Тому останнім часом поняття “виховання” у гуманістичній педагогіці набуває значення життєтворчості. Зразки і норми культурного, гідного життя втілені у цінностях виховання. Базовими цінностями є людина, культура, соціум. Це означає реалізацію в освітньо-виховному процесі наступних ідей [2, с. 30]:

– виховання безпечної особистості, тобто такої, яка нездатна заподіювати шкоди ні людям, ні природі, ні собі;

– виховання мовної особистості, що володіє рідною мовою і мовами світу, здатної до діалогу, обміну, дбайливого і трепетного ставлення до слова, що любить і зберігає рідну мову, поважає інші;

– виховання громадянина і “державної людини”, тобто людини, здатної бути учасником та організатором складних суспільних, соціальних, економічних процесів і структур державного, регіонального, міського управління, що дбає про збереження цілісності держави.

Таким чином, виховання – це діяльність із розвитку духовного світу особистості, яка спрямована на надання їй педагогічної підтримки у самоформуванні свого морального образу. Виховання може бути розглянуто і як процес самоорганізації особистості засобами своїх внутрішніх ресурсів, що вимагають певної зовнішньої ініціації.

Отже, виховання – це, насамперед, навчання принципам життя. Звертання до принципів надає вчителю можливість м'якого і тонкого регулювання процесу передачі соціального досвіду. Воно надає йому характер самодіяльності, вносячи ненасильницький елемент керування. Виховання може бути розглянуто і як спільна з учнем діяльність учителя, спрямована на розвиток здібностей.

Виховання невід'ємно пов'язане з освітою, формуючи єдину спільність для розвитку формування особистості. Зміст сучасної освіти, в свою чергу, визначається насамперед тим, що освіта розглядається не як окремий елемент соціальної системи, а обов'язково у взаємодії з іншими. Таким чином, і виховання, і освіта формуються і функціонують за тими цивілізаційними законами й тенденціями розвитку, що притаманні певному регіону, певній державі, певній цивілізації. Отже, сучасна філософія освіти орієнтує не тільки на гармонійний взаємозв'язок освіти і виховання, але й на співпрацю суб'єктів освіти і виховання.

Перед Україною як суверенною державою, так само, як і перед іншими, постає першочергове завдання утвердження своїх позицій у сучасному світовому співтоваристві. Для цього необхідна відповідність загальноприйнятим критеріям демократичності, якості життя, стійкого розвитку. Як один із освітніх механізмів виховання у молоді відповідних світоглядних уявлень пропонується впровадити у систему освіти так зване



“громадянознавство”. Його розуміють як навчально-виховну парадигму, яка здатна розкрити суть входження України у світове співтовариство, тенденції змін, що відбуваються у суспільстві, порівняти якість і характер трансформацій. Як засоби пізнання пропонуються різні рівні функціонування знання, що впроваджує громадянознавство, та завдяки яким можна аналізувати глобальні й локальні характеристики суспільства. Правомірно виділити три рівні функціонування громадянознавчого знання [4, с. 21]: міжнародний, регіональний, національний. Під міжнародним рівнем, як правило, розуміють функціонування міжнародних нормативних актів у галузі прав людини, культури миру і демократії. Під регіональним рівнем, відповідно до якості і темпів демократичних перетворень, варто розуміти співтовариства, подібні один до одного за ознаками і характером демократизації, яка в них відбувається. Так, регіональним рівнем щодо України можна вважати пострадянські держави, в яких спостерігаються схожі процеси демократизації і з якими існують стійкі історичні зв'язки, що зумовлюють розробку і прийняття ряду спільних рішень у гуманітарній та політичній сферах. Зрозуміло, що для ефективної реалізації подібних угод необхідне опрацювання загальних для регіону норм. Національний рівень громадянознавчого знання і діяльності – це, відповідно, масштаб окремої держави. Специфіка визначається низкою параметрів соціального часу, ідентифікацією на зовнішній та внутрішній аренах соціального життя.

На думку частини науковців, сучасна цивілізація перебуває у стані глибокої системної кризи, що несе потенції загибелі людству. Фундаментальна наука, відкриваючи розширене світорозуміння, є основою створення нового технологічного базису, що гармонійний з природою та дозволяє розв'язати більшість тупикових проблем. Однак новий технологічний базис ще більшою мірою, ніж ядерна енергія, носить двоїстий характер. При його використанні на благо людства можна перебороти кризу і вийти на рівень гармонійного розвитку з Природою і Космосом. При його використанні на шкоду людству криза стає не тільки неминучою, але й більш глибокою та швидкою [1, с. 15]. Очевидно, що вибір людством свого шляху буде залежати винятково від рівня його духовності.

Духовність – це особлива система здатностей особистості, формування якої є складовою процесу соціалізації, але вона не повністю детермінована впливом соціуму, а розвивається усередині конкретного індивіда на шляху його особистісного становлення під впливом як раціональних факторів процесу соціалізації, так і стихійних, неінтенціональних (тобто не спрямованих), соціальних та особистісних [11, с. 20].

Духовність завжди пов'язана з внутрішнім світом особистості, людським суб'єктивізмом та постає відокремленням індивіда в соціумі. І хоча духовність відображається у мистецтві, літературі, філософії, моралі, науці, релігії, по суті, вона формується та існує тільки в людині. Матеріальні результати розвитку духовності мають значення у зв'язку з розвитком людини. Треба визнати, що процес формування духовності продовжується все життя, як складова невід'ємна частка соціалізаційного процесу.

Отже, усі соціальні інститути, соціальні спільноти та структури, що так чи інакше беруть участь у процесі соціалізації, а точніше, що іменуються її агентами, прямо чи непрямо впливаючи на формування духовності. У першу чергу, це стосується тих



інститутів, що відповідають за передачу та засвоєння цінностей, норм, основ культури та стереотипів поведінки, соціальних ролей. Так як первинне засвоєння даних понять припадає на період первинної соціалізації, то мова йде, насамперед, про сім'ю, родину та структури дошкільної освіти і виховання, які є основними агентами первинної соціалізації.

Але духовність це те, що визначальною мірою залежить від виховання і освіти. У силу цього стає очевидною основна роль освіти і педагогіки для вирішення долі людства. Не менш важливою для вітчизняної системи освіти є проблема виходу з кризи України, що також виявляє проблеми моральності і духовності, тобто, насамперед, культури, а не тільки у сферах економіки і політики.

Тому найвища мета функціонування соціальних інститутів виховання і освіти в сучасному суспільстві – виконання завдань з формування відповідного світогляду, індивідуальної культури особистості, залучення її до фундаментальних цінностей світової культури та цивілізації, насамперед гуманістичних та демократичних надбань людства.

Література:

1. *Акімова В.* Педагогіка майбутнього – гуманна педагогіка / В. Акімова // Співдружність. – 2002. – № 5, березень-квітень. – С. 15.
2. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения воспитания и обучения // Общая стратегия воспитания в образовательной системе : коллектив. моногр. в 2 кн. – Кн. 1. / под общ. ред. проф. И. А. Зимней. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 27.
3. *Белова Л. А.* Некоторые методологические вопросы воспитания в условиях современного вуза / Л. А. Белова // Методология, теория і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х., 2003. – С. 502.
4. *Бурова Е. Е.* Методология и методика граждановедения : [учебное пособие] / Е. Е. Бурова. – Алматы : “Козак университет”, 2002. – С. 21.
5. *Губерський Л.* Культура. Идеология. Особистість : Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – С. 5.
6. *Ильинский И. М.* Молодежь планеты : глобальная ситуация в 90-х годах, тенденции и перспективы / И. М. Ильинский. – М. : Институт молодежи – “Голос”, 1999. – С. 22.
7. Концепция воспитательной работы в условиях функционирования системы непрерывного образования / Нар. укр. акад. ; [авт.-сост. : В. И. Астахова, Л. А. Белова]. – Х. : Изд-во НУА, 2004. – С. 10.
8. *Михайлева Е. Г.* Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде / Е. Г. Михайлева. – Х. : Изд-во НУА, 2004. – С. 8.
9. *Подольська Є. А.* Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті : [монографія] / Є. А. Подольська, В. М. Азаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Вид-во НФАУ : Золоті сторінки, 2002. – С. 68.
10. *Романовский А. Г.* Новые принципы подготовки гуманитарно-технической элиты в НТУ “ХПИ” / А. Г. Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ “ХПИ”. – 2003. – № 2. – С. 31.



11. Шаронова Н. А. Духовність, соціалізація і освіта: механізми взаємодії у сучасному суспільстві / Н. А. Шаронова // Духовність і художньо-естетична культура. Президенту України, Верховній Раді, Уряду України. Аналітична розробка. – Т. 17. – К., 2000. – С. 20.

PARADYGMAT PEDAGOGICZNY WYCHOWANIA WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

Wyjaśnianie i zmiany treści paradygmatu edukacyjnego prowadzą do pewnych zmian w działalności edukacyjnej, czyli transformację charakteru i treści wychowania. Definicja wychowania we współczesnym społeczeństwie wielopłaszczyznowe i ma wiele specyficznych funkcji w interpretacji, w zależności od celów i zadań poszczególnych działań edukacyjnych.

Słowa kluczowe: wychowanie, wartości wychowania, paradygmat pedagogiczny, socjalizacja, młodzież.

EDUCATIONAL PARADIGM OF MODERN EDUCATION OF YOURTH

Changes in the content of educational paradigm lead to certain changes in the educational activity, namely the transformation of the character and content of education. The concept of education in modern society multifaceted and has many specific features in interpretations, depending on the goals and objectives of the specific educational activities.

Key words: education, values of education, pedagogical paradigm, socialization, youth.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Изменения в содержании образовательной парадигмы обуславливают определенные изменения в воспитательной деятельности, а именно, трансформацию характера и содержания воспитания. Понятие воспитания в современном обществе многогранное и имеет множество специфических особенностей в трактовках, в зависимости от целей и задач конкретной учебной деятельности.

Ключевые слова: воспитание, ценности воспитания, педагогическая парадигма, социализация, молодежь

Beata CZELUŚCIŃSKA, Wiesław CZELUŚCIŃSKI

WSPÓŁCZESNE UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Duże znaczenie w procesie budowania integracji społecznej oraz w krzewieniu patriotycznych zachowań wśród obywateli ma współczesny system kształcenia i wychowania. Jego ewolucja uwzględniać musi potrzeby państwa i obywateli od najmłodszych lat do końca aktywności zawodowej.

Słowa kluczowe: edukacja, wychowanie, społeczeństwo, integracja, bezpieczeństwo.

W każdym państwie na świecie rozwój cywilizacji ma zasadniczy wpływ na warunki życia człowieka. W większym lub mniejszym stopniu kształtując jego byt, świadomość, postawę społeczną oraz wpływ na poziom edukacji i wychowania. Dążenia do poprawy warunków życia ludzi w ramach ogólnego rozwoju intelektualnego, technicznego czy ekonomicznego sprawiają, że potrzeba kształtowania cywilizowanego świata staje się priorytetowym działaniem człowieka, kierując jego poczynaniami zarówno w sferze socjalnej, gospodarczej, przemysłowej, militarnej jak również w odniesieniu do wyznaczania kierunków jego edukacji i wychowania. Dynamiczne zmiany jakie zachodzą w każdym państwie pod



wpływem bodźców zewnętrznych środowiska sprawiają, że człowiek coraz chętniej przyzwyczaja się do lepszych warunków życia, dążąc do pełniejszego zaspokajania swoich potrzeb życiowych na coraz wyższym poziomie. Z uwagi na różne potrzeby rynku pracy, który jest jednym z podstawowych ogniw rozwoju i stymuluje proces zaspokajania potrzeb społeczeństwa we wszelkie dobra materialne i niematerialne. Nie jest to jedyny czynnik decydujący o pełnym zaspokajaniu potrzeb człowieka, gdyż jego wolna wola – mająca wpływ na rozwój intelektualny oparty na potrzebie dążenia do zdobywania wiedzy i umiejętności, realizacji potrzeb duchowych – jak również wrodzone cechy osobowościowe mają duże znaczenie w procesie kształtowania postaw obywatelskich i społecznych oraz pobudzają lub wręcz hamują dążenia do ogólnego rozwoju.

Złożoność czynników, które wpływają na postępowanie człowieka sprawia, że nie da się w prosty sposób określić priorytetów, które rządzą jego edukacją lub wychowaniem, gdyż każdy człowiek w różnym stopniu reaguje na zewnętrzny system bodźców wychowawczych i edukacyjnych preferowanych przez rodzinę, jego bliższe i dalsze otoczenie oraz przez państwo. Jednak współczesne warunki życia człowieka, na które wpływ mają: najbliższa rodzina, środowisko w którym funkcjonuje, wspólne potrzeby społeczeństwa i państwa sprawiają, że jego system edukacji i wychowania zależy głównie od dostosowania się do priorytetów reprezentowanych przez te grupy społeczne dla wspólnego dobra i ogólnego rozwoju, nie zapominając jednak o zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych i innych w miarę posiadanych możliwości.

Współczesny rozwój cywilizacji opiera się w dużej mierze na edukacji ludzi, którzy przyczyniają się do jego rozwoju, a sposób ich wychowania wpływa zasadniczo na utrzymanie i właściwe wykorzystanie jego zdobyczy dla dobra jednostki i całego społeczeństwa. Wyzwania, przed jakimi stoi współczesna edukacja uwzględniać muszą szybko postępującą globalizację obejmującą różne sfery życia, coraz częściej występujące problemy ekologiczne związane z niekorzystnymi zjawiskami środowiska zewnętrznego, postępującą brutalizację życia, dynamiczny rozwój technologii, coraz bardziej rozszerzające się zjawiska terroryzmu oraz innych patologii społecznych. Dlatego każde państwo poświęca wiele uwagi tworzeniu spójnego, kompleksowego i ukierunkowanego na osiągnięcie zamierzonych celów wychowawczych i edukacyjnych systemu, aby jak najlepiej przygotować społeczeństwo na wyzwania współczesnego świata w poszanowaniu drugiego człowieka, zapewnienia harmonijnego współistnienia społecznego oraz rozwijania aktywności na rzecz budowania i obrony państwa. Zadaniem państwa jest również kompleksowe przygotowanie społeczeństwa do życia w warunkach demokracji, korzystania ze zdobyczy cywilizacji oraz racjonalnego dostrzegania jej wad i niedoskonałości¹.

Aktualny system edukacji i wychowania polega głównie na kompleksowym wsparciu wychowania dzieci i młodzieży w rodzinie od najmłodszych lat do osiągnięcia wieku dorosłego, połączonym z ustawicznym zdobywaniem wiedzy i umiejętności na różnych etapach

¹ K. Żegnałek: Kształcenie dla potrzeb demokratycznego państwa wyzwaniem dla współczesnej edukacji w Polsce. [w:] Red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*. Tom I. *Wyzwania i realia edukacyjne w kontekście przemian społecznych*. Wyd. UPH Siedlce 2012, s. 35.



kształcenia ogólnego i zawodowego w przedszkolach i szkołach różnego szczebla według określonych metod wychowawczych i programów nauczania, dostosowanych do aktualnych potrzeb społecznych z uwzględnieniem gruntownego przygotowania z zakresu wiedzy ogólnej i rozwijania wrodzonych zdolności i umiejętności. Proces ten odbywa się w poszanowaniu państwa, prawa i obywateli oraz zawiera treści patriotyczne i prospołeczne, niezbędne do kształtowania postaw obywatelskich i wrażliwości na bezpieczeństwo i dobro kraju. Dlatego też m. in. edukacja obronna i dla bezpieczeństwa, jako nieodłączny element kształcenia powinna być podejmowana instytucjonalnie i pozostawać jako jeden z głównych kierunków działania państwa dla zapewnienia możliwości wykorzystania jej zasobów i potencjału w tworzeniu więzi społeczeństwa ze swoim państwem oraz integracji na rzecz tworzenia podstaw wspólnego bezpieczeństwa. Ma to olbrzymie znaczenie dla nienaruszalności funkcjonowania państwa i powinno być priorytetowym zadaniem w każdym procesie kształcenia i wychowania¹.

Współczesna edukacja społeczna musi również wykraczać poza ramy funkcjonowania państwa i być otwarta na wyzwania i zagrożenia otaczającego świata, gdyż większość wzorców jakie obecnie funkcjonują w ramach rozwoju cywilizacji, to zdobycze wiedzy i umiejętności ludzi, którzy swą pracę i dokonania poświęcili dla dobra ogółu. Ponadto wiele poważnych zagrożeń, występujących w określonym miejscu na Ziemi lub z inicjatywy nielicznych grup ludzi, z dużą siłą może oddziaływać na poziom bezpieczeństwa wszystkich mieszkańców globu, oraz stać się dla nich poważnym zagrożeniem. Przykładem jest tu działalność terrorystyczna, która w wielu krajach zbiera krwawe żniwo. Aby skutecznie reagować na zagrożenia oraz przeciwdziałać skutkom jej występowania konieczne jest prowadzenie zakrojonej na szeroką skalę edukacji dla bezpieczeństwa, gdyż tylko nabyta wiedza niezbędna do radzenia sobie z tego rodzaju zagrożeniami oraz umiejętności zachowania się w konkretnych sytuacjach kryzysowych jest w stanie do minimum ograniczyć nieprzewidywalne skutki określonej działalności terrorystycznej. Potrzeba zapewnienia ukierunkowanej na stworzenie bezpieczeństwa edukacji odnosi się również do wszelkich innych zagrożeń, które z większą lub mniejszą częstotliwością występują we współczesnym świecie².

Zmiany w tworzeniu procesu edukacji i wychowania w Polsce.

W Polsce prawny system edukacji i wychowania który stworzyło państwo, rozpoczyna się w zasadzie od instytucji “przedszkola”, gdzie dzieci od trzeciego roku życia znajdują opiekę i elementy edukacji w czasie, gdy ich rodzice pracują zawodowo³. Dawniej, gdy większość miejsc pracy stanowiły zakłady państwowe, a finansowanie przedszkoli odbywało się centralnie, przedszkola były głównie jednostkami podległymi państwu. Dzieci otrzymywały w nich należytą opiekę i wychowanie, przy czym większość działań nastawiona była na zapewnienie im warunków do prawidłowego, ogólnego rozwoju jak również promowania zdrowia fizycznego. Na drugim planie znajdowały się wówczas elementy edukacji, które mocniej zaakcentowane mogły stać się dla dzieci swoistym wprowadzeniem do pierwszego

¹ J. Kunikowski: *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*. Wyd. Fundacja Rozwoju Edukacji Europejskiej i Bezpieczeństwa, Warszawa 2002, s. 58-60.

² J. Gałęski: *Edukacja społeczeństwa wobec wybranych zagrożeń terrorystycznych w XXI wieku*. [w:] red. J. Gałęski, L. Kacprzak, A. Marcinkowski: *Edukacja a bezpieczeństwo człowieka*. Wyd. PWSZ, Piła 2014, s. 121-122.

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. (t. j. Dz. U. z 2004 roku Nr 256 poz. 2572 ze zm.)



poziomu kształcenia w szkole podstawowej. Zwykle jednak, dopiero w pierwszej klasie szkoły podstawowej dzieci poznawały litery oraz uczyły się pisać i czytać, gdyż przedszkole traktowane było wówczas jako miejsce, gdzie dzieci w oczekiwaniu na rodziców, którzy wrócą z pracy głównie bawiły się, śpiewały, słuchały bajek, spacerowały i ćwiczyły na placu zabaw.

Z biegiem lat i pod wpływem zmieniających się realiów życia instytucja “przedszkola” znacznie zmodyfikowała swoje funkcje, większy nacisk kładąc na obowiązkowe przygotowanie starszych dzieci w ramach “wychowania przedszkolnego” do przyszłego podjęcia nauki na poziomie pierwszej klasy szkoły podstawowej. Taki kierunek realizacji wychowania i edukowania dzieci w przedszkolu wynika z przyjętych regulacji prawnych. Wprowadzony nowelizacją ustawy o systemie oświaty od 1 września 2015 roku z okresem przejściowym obowiązek kształcenia dzieci od szóstego, a nie jak dotychczas siódmego roku życia jest przejawem zarówno troski państwa o stworzenie warunków do jak najlepszego przygotowania dzieci do późniejszego startu w dorosłe życie. Jest również sposobem na wcześniejsze wprowadzenie przyszłych absolwentów szkół na rynek pracy¹.

Nowy porządek ustanowiony w procesie kształcenia podstawowego narzucony został potrzebą wyrównania szans edukacyjnych dzieci, które z uwagi na brak dostępu do przedszkola nie miały możliwości uczęszczania do niego. Zjawisko to wywoływało nierówności społeczne w procesie kształcenia i dawało mniejsze szanse na zdobycie lepszego wykształcenia dzieciom, które z uwagi na ograniczone możliwości nauki przez zabawę, brak bliskiego kontaktu ze środowiskiem rówieńniczym oraz nie realizowanie obowiązku zapewnienia im fachowej opieki podczas nieobecności rodziców, miały gorszy start w zdobywaniu wiedzy, nabywaniu umiejętności praktycznych oraz integracji z rówieśnikami.

Innym, równie ważnym efektem, który udało się osiągnąć przy okazji stworzenia dzieciom możliwości wyrównania szans edukacyjnych stało się zapewnienie pracy nauczycielom w dobie kryzysu demograficznego, który z uwagi na warunki gospodarcze i materialne społeczeństwa w ostatnich latach mocno się nasilił, znacznie zmniejszając liczbę dzieci w szkołach. Stało się tak, gdyż coraz częściej młode pokolenie Polaków, starając się zapewnić sobie i swoim bliskim jak najlepsze warunki życia, planowanie rodziny odkłada na późniejsze lata. Inną ważną przyczyną postępującego niżu demograficznego, prezentowaną przez kobiety jest obawa przed utratą pracy ze względu na okres macierzyństwa. Równie istotnymi wskaźnikami, które skłaniają w obecnych czasach młodych ludzi do rezygnacji z założenia rodziny i posiadania dzieci jest konieczność zachowania mobilności i swobody poruszania się za pracą na dynamicznie zmieniającym się rynku zatrudnienia, a także brak perspektyw życiowych, długotrwałe bezrobocie czy ubóstwo. Są to tylko niektóre przyczyny zewnętrzne, mające wpływ na stan i poziom edukacji i wychowania młodego pokolenia Polaków, których wraz z rozwojem cywilizacji z każdym dniem przybywa.

Kolejnym z etapów reformy edukacji i wychowania, który został poddany ewaluacji pod wpływem zmieniających się warunków życia oraz intensyfikacji procesu kształcenia obywateli na potrzeby społeczeństwa jest zastąpienie ośmioklasowego systemu kształcenia w szkołach

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. (t. j. Dz. U. z 2004 roku Nr 256 poz. 2572 ze zm.)



podstawowych sześcioletnią szkołą podstawową i trzyletnim okresem nauczania w gimnazjum. Następną istotną zmianą w systemie edukacji i wychowania, którą z uwagi na zmieniające się realia życia odnotowano w ostatnich latach jest skrócenie czteroletniego systemu kształcenia ogólnokształcącego na poziomie szkoły średniej do trzech lat oraz ograniczenie nauki w technikach zawodowych z pięciu lat do czterech¹. Nowością tego systemu, stało się również wprowadzenie egzaminów kompetencyjnych po ukończeniu szkoły podstawowej i gimnazjum, aby lepiej monitorować postępy uczniów w zakresie realizowanego kształcenia. Skrócenie czasu pobierania nauki w szkole podstawowej miało na celu zapewnienie większej mobilności uczniom rozpoczynającym naukę w gimnazjum, którzy w obecnych warunkach rynku pracy wraz z rodzicami częściej zmuszeni są zmieniać miejsce zamieszkania.

Dodatkowym powodem wprowadzenia reformy było ustalenie lepszego sposobu finansowania zadań edukacyjnych w całym cyklu procesu kształcenia za który odpowiada państwo. Koszyk zmian jakie zaproponowano w modelu kształcenia na poziomie podstawowym gimnazjalnym i średnim poza wieloma niewątpliwymi zaletami wywołuje również szereg niepokojących zjawisk zwłaszcza na poziomie gimnazjum, gdzie młodzież opuszczająca szkołę podstawową po podjęciu nauki w gimnazjum podejmuje próbę ugruntowania swojej pozycji w nowym środowisku. Proces ten nie zawsze przebiega w sposób właściwy, rodząc konflikty i wpływając na prezentowanie przez uczniów negatywnych postaw zarówno wobec rówieśników jak i nauczycieli. Podłożem takich zachowań jest często środowisko rodzinne i najbliższe otoczenie w których żyją i wzrastają młodzi ludzie oraz ich sytuacja społeczna i materialna, które również mogą oddziaływać na ich postępowanie w szkole.

Innym, wymuszonym przez potrzeby człowieka rozwiązaniem problemu szybkiego dostępu do wiedzy i nabywania umiejętności praktycznych jest wprowadzenie w ramach zasad kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych systemu kwalifikacyjnych kursów zawodowych, skracających czas nabycia wiedzy i umiejętności zawodowych w ograniczonym określonej kwalifikacji zakresie. Oznacza to, że aby zdobyć pełne wykształcenie w danym zawodzie, jakie uzyskać można w ramach stacjonarnego kształcenia zawodowego w szkole konieczne jest obecnie ukończenie – w zależności od zdobywanego zawodu jednej, dwóch lub więcej kwalifikacji, które w połączeniu dają pełne uprawnienia w tym zakresie. Reforma szkolnictwa zawodowego w takim kształcie, to odpowiedź na duże zapotrzebowanie na obecnym rynku pracy na wykwalifikowanych pracowników różnych zawodów, których liczba w naszym kraju znacznie się zmniejszyła w wyniku niekorzystnych zmian demograficznych, starzenia się społeczeństwa oraz emigracji zarobkowej. Śmiała nowelizacja dotychczasowego systemu nauczania stworzyła – z jednej strony, lepsze warunki do szybkiego przekwalifikowania się i nabycia w krótkim czasie niezbędnych w aktualnej pracy nowych umiejętności zawodowych ograniczając jednocześnie dla części osób drogę do nabycia szerszej wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie kształcenia poprzez wieloetapowy proces zdobywania pełnych uprawnień do wykonywania zawodu.

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. (t. j. Dz. U. z 2004 roku Nr 256 poz. 2572 ze zm.)



W myśl nowych regulacji prawnych w wielu przypadkach zdobycie pierwszej kwalifikacji zawodowej zapewnia już możliwość podjęcia pracy, co powoduje, że gro osób osiągając zamierzony cel rezygnuje z poszerzania swych kwalifikacji zawodowych, poświęcając się bez reszty pracy zarobkowej. Dziś jest ono bowiem źródłem utrzymania i zaspakajania wielu potrzeb życiowych, zaś studium nie są wówczas zainteresowani zmianą osiągniętego statusu lub nie mają czasu na kontynuację podjętego kształcenia. Jednak system stopniowego zdobywania niezbędnej w danej chwili wiedzy i umiejętności zawodowych, to istotny czynnik pobudzający aktywność zawodową pracowników, dający szansę na szybsze znalezienie pracy, która w zmieniających się z roku na rok realiach gospodarczych dla wielu osób jest podstawą utrzymania siebie i rodziny. Potrzeba szybkiego przekwalifikowania się oraz dostosowania posiadanego wykształcenia do aktualnych ofert pracy oraz zauważalne niedobory w wykwalifikowanej kadrze robotniczej na polskim rynku pracy sprawiły, że system ten jakkolwiek niedoskonały spełnia pokładane w nim oczekiwania zwłaszcza w odniesieniu do osób, które z uwagi na wiek zakończyły już obowiązkowy cykl edukacyjny. Niedoskonałością systemu kwalifikacyjnych kursów zawodowych jest również fakt, że większość oferowanych kursów możliwa jest do odbycia w ramach kształcenia stacjonarnego, a tylko nieliczne zawody pozostały dostępne w ramach kształcenia niestacjonarnego. Związane jest to z koniecznością zapewnienia właściwych warunków odbywania nauki oraz lepszego przygotowania zaplecza praktycznego do nauki zawodu co w wielu przypadkach nie jest możliwe w kształceniu na odległość¹.

Nie jest to jednak koniec ścieżki edukacyjnej i wychowawczej, jaką każde państwo powinno zapewnić swoim obywatelom, gdyż dalszy etap edukacji połączonej z elementami wychowania podejmują studia wyższe, które w myśl art. 4 ust. 3 Prawa o szkolnictwie wyższym z dnia 30 sierpnia 2005 roku "...stanowią integralną część systemu edukacji i nauki..." choć w rzeczywistości nie są one zaliczane do systemu oświaty². Kończącym ogniwem edukacji i wychowania człowieka jest okres pracy zawodowej, gdzie dorosły już obywatel czerpie wiedzę i nabywa przydatne w obecnej i przyszłej pracy umiejętności lub rozwija je przez lata doskonalenia się w tym co robi w ramach aktywności zawodowej. Również w tym momencie państwo wspiera rozwój intelektualny obywateli, realizując na etapie studiów obowiązujące standardy kształcenia³, które mają za zadanie jak najlepiej przygotować przyszłych pracowników do konkurencyjności na uniwnym rynku pracy. Dbając jednocześnie o zapewnienie właściwego, porównywalnego z krajami członkowskimi Unii Europejskiej poziomu wykształcenia. Nie jest to jedyny priorytet w przekazywaniu wiedzy i umiejętności młodemu obywatelowi.

Równie ważne jak wiedza fachowa i umiejętności praktyczne, są również treści ogólne, o państwie, współczesnym świecie, historii oraz tradycji, które w mniejszym lub większym stopniu wplecione są w programy nauczania i mają za zadanie zapoznać obywatela z aktualną

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012r. poz. 186, ze zm.).

² Por. P. Bała: *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa 2009, s. 244.

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa Wyższego. (Dz. U. z 2011r. Nr 253 poz. 1520).



sytuacją polityczną i społeczną w odniesieniu do państwa w którym żyje. Stanowi to swoisty sposób wychowania obywateli, oparty na kształtowaniu świadomości społecznej, budowaniu więzi z państwem oraz tłumaczeniu zasadności prowadzonej przez nie polityki w celu zapewnienia bezpieczeństwa ekonomicznego, wewnętrznego i militarnego społeczeństwu. Działania wychowawcze, jakie wprowadzone są do standardów kształcenia na studiach wyższych, to nie jedyny sposób przygotowania obywateli do aktywności społecznej i reagowania na potrzeby drugiego człowieka. Ponadto w pracy zawodowej, zajmującej przeciętnemu człowiekowi znaczną część życia występują elementy, które można uznać za proces wychowawczy na rzecz poszanowania mienia państwowego i społecznego. Dotyczy to również prowadzenia bezinteresownych działań na rzecz drugiego człowieka i państwa oraz gotowości uczestnictwa, a w przypadku zaistnienia potrzeby, jaką jest uczestnictwo w działaniach na rzecz obronności państwa przed zagrożeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Proces pracy przyzwyczajają jego uczestników do poszanowania hierarchii i podległości przełożonym w realizacji procesu pracy i wyrabia w nich nawyki, które nie tylko pozwalają na właściwą realizację powierzonych zadań, ale mogą być również wykorzystane w sytuacjach ratowniczych spowodowanych klęskami żywiołowymi, awariami, innymi zagrożeniami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Nabywana z biegiem lat pracy wiedza praktyczna i doskonalone umiejętności są przykładem kontynuowania edukacji dla dorosłych. W prawdziwej edukacji dorosłych, którzy podjęli pracę zawodową opiera się na ich suwerennej decyzji, gdyż obecnie obowiązek kształcenia w Polsce realizowany jest do osiemnastego roku życia¹. Jednak istnieje szereg instrumentów, którymi dysponuje państwo, a które w myśl obowiązujących przepisów skłaniają, a jednocześnie stwarzają warunki do kształcenia i doskonalenia zawodowego, a także obligują do systematycznego nabywania wiedzy i umiejętności z zakresu ochrony zdrowia i życia pracowników w procesach pracy². Nabyta w ten sposób wiedza i umiejętności we współczesnych warunkach życia, gdzie coraz częściej występują awarie, klęski żywiołowe, a potrzeby zapewnienia bezpieczeństwa obywatelom przez państwo opierają się w głównej mierze na ich gotowości do działania jest niezbędna do ratowania ludzi i likwidacji skutków występujących w środowisku zewnętrznym zagrożeń. Dobrze przygotowani do wykonywania pracy ludzie, przyzwyczajeni do wypełniania zadań pod nadzorem lub umiejący kierować ludźmi w różnych sytuacjach stresu i zagrożenia są niezbędnym elementem systemu obrony cywilnej każdego kraju i wsparciem dla profesjonalnie przygotowanych do działania służb państwowych. Ogromnym atutem wykorzystania ich wiedzy i umiejętności w służbie społecznej i państwowej jest fakt, że potencjał ten można wykorzystać w każdej chwili, bez konieczności organizowania dodatkowych szkoleń. Wystarczy tylko zebrać niezbędne

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. (t. j. Dz. U. z 2004 roku Nr 256 poz. 2572 ze zm.)

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 12.10.1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz. U. Nr 103, poz. 472 ze zm.), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012r. poz. 186, ze zm.), rozporządzenie Ministra Gospodarki i pracy z dnia 27 lipca 2004 roku w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy. (Dz. U. z 2004r. Nr 180 poz. 1860 ze zm.).



informacje o potencjale, jakim dysponują i wykorzystać go zgodnie z aktualnymi potrzebami, uwzględniając współczesne realia w tym zakresie.

Tworzenie przez państwo współczesnego modelu edukowania i wychowywania obywateli to proces ciągły, obejmujący wszystkie etapy życia jednostki. Aby przynosił zamierzone, korzystne efekty, uwzględniać musi szereg uwarunkowań mających wpływ na poziom i sposób życia człowieka oraz brać pod uwagę jego odczucia, potrzeby materialne i duchowe, preferencje społeczne, a także wiele innych czynników, których wpływ na człowieka kształtuje jego wolę, zachowania i potrzeby.

Zmieniający się pod wpływem rozwoju cywilizacji świat, coraz częściej zaskakuje rozwojem nowych zagrożeń, z którymi radzić sobie musi współczesny obywatel. W tym celu potrzebna jest aktualna wiedza i umiejętności obejmujące swym zasięgiem współczesne warunki życia człowieka, aby w skuteczny sposób reagować na różne zagrożenia i potrzeby społeczeństwa. Dbalność o właściwy poziom edukacji i wychowania obywateli, to sposób na poprawę ich warunków materialnych, a także możliwość rozwijania talentów, zdolności oraz zaspakajanie potrzeb intelektualnych i duchowych. Również w służbie państwa, propagowanie treści narodowych, to sposób na pobudzenie aktywności patriotycznej i uruchomienie zachowań prospołecznych, które dla całego narodu są swoistą gwarancją zachowania ciągłości państwa i bodźcem do dalszej wytężonej pracy na rzecz jego rozwoju. Stanowią również podstawę wszelkich działań na rzecz zachowania bezpieczeństwa bytu obywatelom i służą budowaniu systemu obronności państwa.

Złożoność zadań jakie niesie za sobą właściwe rozpoznanie potrzeb edukacyjnych i wychowawczych społeczeństwa we współczesnym świecie sprawia, że kreowany przez państwo system edukacji i wychowania, zawarty w obowiązujących aktach prawnych nie zawsze do końca spełnia swoje zadanie. Bardzo często dopiero po jego wprowadzeniu następują nieprzewidziane wcześniej, negatywne skutki jego funkcjonowania, które systematycznie są korygowane. Dotyczy to głównie dostosowania programów i standardów kształcenia i wychowania na poszczególnych etapach edukacji do potrzeb państwa i obywateli oraz warunków ich życia.

Powiązanie współczesnych warunków życia obywateli z procesem ich edukacji i wychowania, stanowi nie lada wyzwanie dla państwa i całego społeczeństwa, które korzystając z dobrych doświadczeń w tym zakresie staje się bardziej nowoczesne i wznosi się na wyższy poziom intelektualny. Wzrost świadomości społeczeństwa oraz poprawa poziomu jego wiedzy o otaczającym świecie, to sposób na budowanie nowoczesnego państwa, opartego na przemyślanych decyzjach i rozważnym działaniu dla dobra obywateli. To możliwość poprawy bytu materialnego ludzi oraz spełnienie ich potrzeb duchowych w oparciu o gruntowną wiedzę i umiejętności, które w połączeniu z właściwą postawą obywatelską i społeczną w znacznym stopniu wpływają na różne sfery codziennego życia człowieka.

Niezwykle ważnym akcentem rozwoju i doskonalenia procesu edukacji jest propagowanie wśród obywateli wiedzy i umiejętności praktycznych z zakresu kultury bezpieczeństwa, której elementy mogą i powinny znaleźć się w każdym systemie edukacji dla bezpieczeństwa. Ma to niezwykle istotne znaczenie przy tworzeniu bezpiecznego państwa i zapewnieniu jego obywatelom spokojnego i dostatniego bytu. Jest to szczególnie ważne w dynamicznie zmieniającej się sytuacji międzynarodowej, w której każdy spór lokalny, może



przerodzić się w ogólnoswiatowy konflikt. Istotne jest wówczas gruntowne przygotowanie edukacyjne i praktyczne społeczeństwa na ewentualne zagrożenia jakie mogą wystąpić.

СУЧАСНІ УМОВИ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

Важлива роль в процесі соціальної інтеграції особистості та розвитку патріотичного ставлення належить сучасній системі освіти і виховання. У процесі своїх змін вона повинна враховувати потреби держави та громадян від ранніх років до завершення труд початку і до кінця професійної активності.

Ключові слова: освіта, виховання, суспільство, інтеграція, безпека.

MODERN CONDITIONS OF EDUCATION AND UPBRINGING

The important role, in the process of building social integration and in promoting patriotic behavior among citizens, belongs to a modern system of education and upbringing. Its evolution must take into account the needs of the state and citizens from an early age to the end of their working life.

Key words: education, upbringing, society, integration, safety.

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Важная роль в процессе построения социальной интеграции личности и развития патриотического отношения принадлежит современной системе образования и воспитания. В процессе своих изменения она должна учитывать потребности государства и граждан с их ранних лет и до конца трудовой деятельности.

Ключевые слова: образование, воспитание, общество, интеграция, безопасность.

Анатолій КУЗЬМІНСЬКИЙ

ФІЛОСОФІЯ ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОГО ВИХОВАННЯ В ЖИТТІ І ТВОРЧОСТІ Т.Г.ШЕВЧЕНКА

Розглядається проблема подолання суб'єкт-об'єктного, гуманодефіцитного підходу до едукції сучасної людини. Дається короткий історичний екскурс у теорію і практику виховання, формування і утримання дітей. Розкриваються репресивні, антилюдські методи виховання минулих століть. Наводяться факти застосування жорстоких фізичних заходів впливу до Т. Г. Шевченка в його дитячі роки.

Ключові слова: гуманістично орієнтоване виховання, проблеми едукції, суб'єкт-суб'єктна парадигма виховання.

Споконвіку практика едукції людини базувалася на насиллі, страхові, приниженні й ігноруванні природних потреб та інтересів особистості. Гуманодефіцитна педагогіка бере свій початок ще з древньої Спарті, коли спеціальні комісії визначали долю новонароджених: кому жити, а кого викинути в провалля.

Упродовж століть великі подвижники едукційної науки Сократ, Платон, Ян Амос Коменський, Й. Песталоцці, Р. Оуен, К. Ушинський, П. Блонський, С. Шацький, Я. Корчак, М. Пирогов, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, І. Зязюн у своїх



наукових працях, у практичній педагогічній діяльності намагалися пропагувати, впроваджувати гуманістичні, олюднені методи й способи виховання маленької людини, розуміння й урахування її потреб, інтересів і покликань. Але наскільки була вкорінена, загальноприйнята в суспільстві парадигма ставлення до дитини як до нижчої істоти, що навіть такі по суті своїй педагоги-гуманісти як Я. Коменський і М. Пирогов допускали застосування фізичних заходів впливу до дітей, хоч і певним чином обмежене.

І лише невелика частина педагогів, мислителів, науковців є абсолютними обстоювачами ненасильницької, дитиноцентричної едукативної системи. Яскравим прикладом цієї дитиноприхильної когорти гуманістів є життя, педагогічна і лікарська діяльність Януша Корчака, який ціною власного життя проявив справжнє розуміння і любов до дітей, пішовши в газову камеру разом з ними, хоч і мав можливість залишитися живим.

Вся освітньо-виховна система радянського періоду теж не відзначена справедливим і лояльним ставленням до дитини. Тижневе відлучення малечі від родини, призначення на посади вихователів і вчителів випадкових, не підготовлених до педагогічної діяльності людей, жорстокі фізичні заходи впливу до дітей, такі як насильницьке годування тютюном, вистриження хрестів на голові, тримання в одному класі 2–3 роки, побиття учня, далеко не повний перелік суб'єкт – об'єктної, гуманодефіцитної системи едукативної практики.

Нині особливої актуальності і важливості набуває проблема зміни суб'єкт-об'єктної, прогресистсько-сцієнтистської едукативної парадигми на суб'єкт-суб'єктні, гуманітарно-екзистенційні відносини між дітьми і всіма тими, хто причетний до їхнього життя, навчання, виховання й утримання.

У цьому сенсі своєчасним і корисним є застосування позитивного досвіду вітчизняного минулого. Природовідповідна теорія виховання Г. Сковороди, філософія серця П. Юркевича, дитиноцентричний підхід до виховання В. Сухомлинського, О. Захаренка, І. Зязюна є яскравими дороговказами в теорії і практиці виховання сучасної дитини – представника ще нерозпізаного “покоління зет” за теорією поколінь американських учених Хоу і Штрауса.

У цьому контексті цінними є погляди і практичні дії у сфері гуманоорієнтованого виховання сучасної дитини батька нації, велетня українського духу Траса Григоровича Шевченка, 200-ліття з дня народження якого сьогодні відзначає все прогресивне українство планети.

Геній української нації був щедро наділений талантами в багатьох сферах людської життєдіяльності. Його стосунки з навколишнім світом, з людьми із самого раннього дитинства були глибоко опочуттєвленими. Про це свідчить його ніжна приязнь із своєю ровесницею маленькою Оксанкою Коваленківною, відносини із сестрами, ставлення до живої і неживої природи. Художник, поет, полум'яний патріот, людинознавець і людинолюб він мав ще й неабиякі педагогічні здібності, основою яких була природня любов до дітей. Великою його мрією, якій, на жаль, так і не судилося здійснитися, було бажання мати свою власну сім'ю, дітей. Про це говориться в багатьох його творах, у листах, у спілкуванні з близькими йому людьми.



Так склалося, що Тарас Григорович не мав своєї сім'ї, дітей, проте він глибоко розумів педагогічні проблеми, зокрема роль батьків у вихованні дітей. Він високо цинив благородні материнські обов'язки:

*“У нашім раї на землі
Нічого кращого немає,
Як тая мати молодая
З своїм дитяточком малим” [4, с. 483].*

У повісті “Наймичка” з особливою симпатією подано образ наймички Лукії, яка відповідально й гідно виховує свого сина. Велич матері особливо яскраво й піднесено подає Шевченко в поезії “У нашім раї на землі”:

*“І коли-то воно буде
Гратись і промовить
Слово мамо. Великеє,
Найкращеє слово!” [4, с. 486].*

Водночас Шевченко гнівно засуджував матерів, які недбало ставляться до своїх дітей:

*“І не знають, як ті діти
У них виростають,
Бо матері там немає,
А мамку наймають” [6, с. 460].*

У повісті “Мандрівка з приємністю та й не без моралі” поет з гіркотою говорить про таку безвідповідальну матір: “шнурується собі та припікає папільйотки, навіть на потилиці, і знати більше нічого не хоче... Навіщо вони дітей родять, оці амфібії, оці, бездушні автомати? З якою метою вони виходять заміж, ці красуні?” [5, с. 554, 555]. Ця тема порушується і в поемі “Княжна”:

*“Бо княгині тільки вміють
Привести дитину.
А годувать та доглядать
Не вміють княгині” [4, с. 340].*

Піклуючись про виховання дітей, уже будучи тяжко хворим, Шевченко створив один із кращих на той час підручник для недільних шкіл “Букварь Южнорусский”. Книжка була доступною і зрозумілою для учнів і цим вигідно відрізнялася від інших букварів. Це знову ж таки підкреслює турботливе, гуманістично орієнтоване ставлення поета до дітей. Тарас Григорович планував написати ще низку підручників, але передчасна смерть стала на заваді здійснення цього задуму.

Зазнавши тяжких поневірянь і знущань у своєму дитинному віці, Шевченко з надзвичайною чутливістю і співчутливістю ставився до долі малолітніх громадян, з якими йому доводилося стикатися на життєвому шляху. Він переймався проблемами едукції дітей своїх родичів. Так, у полі постійної його уваги були діти його троюрідного



брата Варфоломея Шевченка. Одну з найменших, Прісію, він особливо любив. Із великим задоволенням спілкувався з нею, грався, будучи в гостях у сім'ї Варфоломея, прислав їй з Петербурга спеціальні навчальні книги, іграшки, сувеніри, різні вжиткові речі. У листуванні з батьком дитини постійно цікавився її справами, просив, щоб йому повідомляли про її здоров'я, успіхи тощо.

Поет при будь-якій нагоді намагався проявити увагу, турботу навіть до зовсім чужих для нього дітей. Взагалі за своєю натурою Шевченко був надзвичайно щедрою і безкорисливою людиною. Він ніколи не рахував гроші і не замислювався над їх раціональним використанням, а коли витрати стосувалися дітей, навіть абсолютно йому не знайомих, то його щедрості практично не було меж. Яскравим прикладом любові Шевченка до дітей є епізод під час перебування в Києві в період його останньої подорожі в Україну в 1859 році. Шукаючи собі тимчасове місце проживання у передмісті Києва, він звернув увагу на хату, яка була "... не то панська, не то мужича, біла, наче сметана, та ще й садочком обросла, а надворі порозвішувані дитські сороченята, сушаться вони та рукавчатами махають, ніби кличуть його до себе" [2, с. 515]. Саме ця хата й стала тимчасовим притулком для Тараса Григоровича, яка очевидно на підсвідомому, інтуїтивному рівні зацікавила його якраз своїми дитячими "сороченятами". Поселившись, 44-річний Тарас дуже швидко зблизився із дітьми сусідів господарів оселі. Як описує біограф поета Олександр Кониський у своїй книзі "Тарас Шевченко – Грушівський: Хроніка його життя", діти бігали за ним гуртом і кричали: "Дядьку! Розкажи нам ще одну казочку!". А коли наймичка Оришка, перучи його сорочки й хустки, познаходила в них чималі гроші, про які їх власник забув, то витратив їх Шевченко у незвичайний і дивний, на перший погляд, спосіб. На всі ці гроші: "Пішов він на базар і накупив там таку силу іграшок і ласощів, що ледві доніс, утомився вельми дуже, увесь був у поті, у куряві; бараняча шапка була у нього на потилиці, у сорочці комір розхристаний, сам він веселий і радий. Двір посипали свіжою травою, дівтора раділа, гралася, каталася по траві, а Тарас теж радів і говорив: "Припадають сердешні діти, наче до рідної матері, а подумаєш; із-за чого? Із-за жмені горіхів". По обіді перекупка договорилася з Шевченком, привезла цілий візок яблук, груш, пряників, бубликів і інших ласощів. З двору бенкет перейшов на вигін. Шевченко бігав, метушився, поучував дівтору, реготів і змагався з хлопцями, що радили, аби він дівчатам давав менше ласощів, "бо вони плакси, і смаркати". Посходилися і люди дорослі, дивилися і голосно говорили, що "оцей старшій (Шевченко), мабуть, божевільний" [2, с. 516]. Ось така доброта, безкорисливість, безмежна любов до дітей, яка для пересічних людей здавалася дивною, якраз і підкреслює тезу, що, якщо людина талановита, то вона талановита в усьому.

Шевченко самовіддано, безоглядно і беззастережно любив людину, притому не в загальному розумінні, а абсолютно конкретно, ту реальну, живу людину, з якою зводила його непередбачувана, гірка й трагічна доля. У цьому й полягає неординарність, геніальність і нестандартність Шевченкової душі. Бо в усі часи лунають клятви й запевнення різних діячів, політиків у любові до свого народу, до людей. Це загальні, ні до чого не зобов'язуючі заклинання, а коли справа стосується проблеми конкретної людини,



яка потребує співучасті й допомоги, то тут би багатьом треба повчитись і перейняти досвід нашого рівноапостольного земляка.

Ще один промовистий приклад шевченкового дитинолюбства. Перебуваючи в 1846 році в Києві, Тарас Григорович, маюючи золоті ворота, почув дитячий плач. Він пішов на цей крик і побачив дівчинку років трьох, яка сиділа в канаві і жалісно плакала. Тарас Григорович спустився в рів, забрав дитину, заспокоїв, посадив на розстелену хустку, зробив іграшку з паперу і забавляв її. Намагався безуспішно з'ясувати, чия ж вона дитина, а потім поніс її до поліції. По дорозі зустрілася мати дитини, яка розповіла, що її нянька пішла гуляти з дівчинкою, зустріла знайомого, "...добре з ним випила і заснула в рові біля валу; а дитина тим часом пішла собі геть..." [2, с. 204].

Перебуваючи на засланні, Шевченко, навчений гірким досвідом доносительства й зрадництва, сходявся з людьми обачливо і обережно. Упереджене й насторожене ставлення його було й до новоприбулого (у 1853 р.) коменданта Новопетровського укріплення, де відбував покарання поет, І. Ускова. Навіть, коли сім'я коменданта запрошувала його до себе, Шевченко деякий час відмовлявся, але наявність в Ускових малих дітей перемогла упередженість і настороженість і Тарас Григорович почав ходити в родину коменданта щодня. Ось як описує спілкування поета з дітьми дружина коменданта А. Ускова: "Доки діти не підуть спати, він [Шевченко. – А. К.] все, було, щебече з ними; а скоро нянька поведе дітей спати, він бере, було книжку і читає нам голосно... До дітей же наших, найпаче до трьохлітнього сина нашого Дмитра, він просто листочком прилип" [2, с. 347–348]. І коли маленький Дмитрик захворів і помер, Тарас тяжко пережив цю смерть, про що свідчить лист до Козачковського, у якому говориться: "Шкода мені мого маленького друга. Я сумую за ним. Іноді приношу квітки на його ранню могилу і плачу" [2, с. 348]. Могилу маленького Ускова поет постійно доглядав і установив на ній власноруч виготовлений пам'ятник з білого каменя.

До цієї вродженої симпатії й співчутливості до дітей значною мірою додався ще й гіркий досвід поневірянь і страждань власного дитинства. Тарасові муки в ранньому віці наочно й переконливо свідчать про культ репресивної, гуманодефіцитної педагогіки в суспільстві збіглих століть, який ще й у нинішні часи подеколи дає себе знати.

Класичним прикладом жорстокої педагогіки, яку так яскраво й виразно описав Павло Зайцев, є "виховання" малого Тараса. Першим його "учителем" був дяк, якого поет, згадуючи, називав Совгирем-сліпим. Цей "педагог" щосуботи бив усіх без винятку учнів різками, яких самі ж учні повинні були накрести в чужому садку. Ось як описує сам Шевченко цю езекуцію: "Ми до тої [березової] каші звикли були, але от де можна сказати справжній спиток був – б'є, бувало, а тобі велить лежати та не кричати і "не борзяся" виразно читати четверту заповідь!" [1, с. 15].

А ось знову ж таки яскравий приклад уже сімейного (родинного) "виховання" Тараса Григоровича Шевченка в дитячому віці. Коли його батьки померли і Тарас жив у мачухи, в солдата, який перебував у їхній хаті на постой, було вкрадено гроші. Пізніше виявилось, що їх украв рідний мачушин син, але мачуха звинуватила у крадіжці Тараса. Ось як описує дику езекуцію Павло Зайцев: "Взяли Тараса на спитки. Без малого три дні мордував хлопця дядько Павло, що був, як казала поетова сестра Ярина, "великий катюга". Не витримавши катування хлопець зрештою (і то лише на прохання сестри)



признався в тому, чого ніколи не робив. Коли ж його розв'язали і спитали, де сховані гроші, то місця вказати не міг, бо ж ніколи тих грошей не брав і нікуди не ховав. “Мордування поновилося, але нічого більше не добились і бідного пасерба покинули трохи не мертвого”. Було це, мабуть, найдикіше з усіх насильств, що їх Шевченкові довелося зазнати у своєму житті” [1, с. 21].

Ось такий гіркий мученицький досвід поетового дитинства, очевидно, посилив його природню любов до дітей.

Нинішній період є особливо складним і, навіть, трагічним для України. Йде тяжка, кривава боротьба з агресором, терористами, сепаратистами. На жаль, ще чимало чинників негативно впливають на стан виховання сучасної молоді людини. Це різке соціальне розшарування суспільства, деградація інституту сім'ї і зростання кількості нуклеарних сімей, негативний вплив окремих засобів масової інформації, зниження ролі освітньої системи у вихованні, алкоголізація, наркотизація, лудоманія і гемблінг у молодіжному середовищі, активне включення соціально незрілих, життєво недосвідчених молодих людей у політичну боротьбу, загострення міжетнічних, релігійних, субкультурних проблем, широке розповсюдження мракобісся. Частішають прояви конфліктності, аморальності, жорстокості як взагалі між людьми, так і між поколіннями батьків і дітей. Протистояти цим негативним проявам, культивувати у молодих людей такі риси як гуманність, чесність, совісність, чуйність, добропорядність, толерантність, патріотизм, соціальна відповідальність і обов'язковість можуть і зобов'язані держава, суспільство, освітня система, церква.

Значну роль у цій справі може відіграти використання матеріалів відповідної тематики як із творів Т. Г. Шевченка, так із багатого фактажу прикладів із його життя. Любов до людини, уболівання за її долю, зворушливо чуйне ставлення до дітей Великого Кобзаря є прекрасним прикладом для подолання суб'єкт-об'єктної, репресивної виховної практики і промоції засад гуманоорієнтованої парадигми едукації молодого українського покоління.

Література:

1. *Зайцев П.* Життя Тараса Шевченка / П. Зайцев. – К. : АТ “Обереги”, 1944. – 456 с.
2. *Кониський О. Я.* Тарас Шевченко – Грушівський : Хроніка його життя. / О. Я. Кониський ; упоряд. підгот., тексти, передм., приміт., покажч. В. Л. Смілянська. – К. : “Дніпро”, 1991. – 702 с.
3. *Кузьмінський А. І.* Від репресивної педагогіки до гуманітарно-екзистенційної. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. (редкол. : Н. Г. Ничкало (голова) та ін. / А. І. Кузьмінський ; упоряд. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013. – 456 с. – С. 82–90.
4. *Шевченко Т. Г.* Кобзар. Іл. І. С. Марчука / Т. Г. Шевченко. – К. : Дніпро, 1994. – 687 с.
5. *Шевченко Т.* Мандрівка з приємністю та й не без моралі // Шевченко Т. Повісті. – Київ, 1964. – С. 555.
6. *Шевченко Т.* У нашій раї на землі / Т. Шевченко // Повне зібрання творів : у 12 т. – Т. 2. Поезія. 1847 – 1861. – К., 2001. – С. 193–195.



FILOZOFIA HUMANISTYCZNIE ZORIENTOWANEGO WYCHOWANIA W ŻYCIU I TWÓRCZOŚCI TARASA SZEWCZENKI

W artykule rozpatrywany jest problem przewyciężenia podmiotowo-przedmiotowego humanodeficytowego podejścia do edukacji współczesnego człowieka. Refleksja jest opatrzona w krótki historyczny zarys dziejów teorii i praktyki wychowania, kształcenia oraz utrzymania dzieci. W artykule ukazane są represywne antyhumanistyczne metody wychowania, wykorzystywane w minionych stuleciach. Przyniesiono fakty stosowania okrutnych fizycznych środków wpływu na Tarasa Szewczenkę w jego dzieciństwie.

Słowa kluczowe: humanistycznie zorientowane wychowanie, kwestie edukacji, podmiotowo-podmiotowy paradygmat wychowania.

ФИЛОСОФИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ Т. Г. ШЕВЧЕНКО

Рассматривается проблема преодоления субъект-объектного, гуманодефицитного подхода к эдукации современного человека. Дается краткий исторический экскурс в теорию и практику воспитания, формирования и содержания детей. Раскрываются репрессивные, античеловеческие методы воспитания минувших столетий. Наводятся факты применения жестоких физических мер влияния к Т. Г. Шевченко в его детские годы.

Ключевые слова: гуманоориентированное воспитание, проблемы эдукации, субъект-субъектная парадигма воспитания.

PHILOSOPHY OF HUMANITARIAN UPBRINGING IN THE RECEPTION OF TARAS SHEVCHENKO'S LIFE AND ACTIVITY

The article considers the problem of overcoming the subject-object and human-deficient approach in educating of a contemporary person. It offers a brief historical excursus into the theory and practice of educating, upbringing, and treating children. The article exposes the reader to the repressive and anti-human educational practices of the previous centuries. The facts of applying cruel physical practices of pseudo-educational influence to Taras Shevchenko himself when a child, are provided.

Key words: humanitarian upbringing and education, educational issues and problems, subject-subject paradigm of education.

Олена Біда, Людмила ПРОКОПЕНКО

ЯНУШ КОРЧАК, АНТОН МАКАРЕНКО, ОЛЕКСАНДР ЗАХАРЕНКО – ЛИЦАРІ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ

Розглянуто життєвий шлях видатних педагогів; з'ясовано професійне кредо педагогів-гуманістів; розкрито їхні переконання щодо подолання складних життєвих обставин; доведено, що саме ці видатні особистості є продовжувачами і водночас творцями кращих традицій гуманної педагогіки у своїх країнах – Польщі й Україні.

Ключові слова: віддати життя в ім'я людства, професійне кредо, видатні педагоги, лицарі гуманної педагогіки, робити добро.

Епіграфом нашої статті ми взяли відомі слова французького письменника-гуманіста Сент-Екзюпері.

Вони є, на наш погляд, професійними кредо всіх видатних педагогів-гуманістів. Крім того, ці слова Ліса, героя “Маленького принца” є об’єднуючими для польського педагога Януша Корчака, визначеного ЮНЕСКО педагогом 1978 року, українського педагога Антона Макаренка (ЮНЕСКО визнало його педагогом 2008 року), величного вчителя, педагога-гуманіста Олександра Захаренка, академіка із Сахнівки, невеличкого села на Черкащині.

І Януш Корчак (Генріх Гольдшміт), Антон Макаренко і Олександр Захаренко є продовжувачами кращих традицій своїх країн – Польщі й України. Ми переконані в тому, що всі вони виконали свою місію перебування на Землі: пройшли життєвий шлях з болем за долю своїх вихованців, за мир на рідній землі, Батьківщині, з такими талантами доброчинності й самообмеження себе правдою, самопожертвою й вірою, “що в людині повинно бути все прекрасне й душа, й одяг, й думки”, що не можна жити вчителю, не віддавши серце дітям.

На жаль, ми не знаємо, які книги були на робочому столі Януша Корчака, але нам довелося бачити, що в робочому кабінеті Олександра Захаренка поряд з книгами А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Пирогова, К. Ушинського стояли книги Януша Корчака.

Януш Корчак був переконаним, що зробити світ щасливим без створення справедливої школи неможна.

Переконанням Олександра Захаренка була теза “Буде школа, буде село, буде держава”.

Хоча Януш Корчак був кращим представником польської еліти кінця ХІХ – середини ХХ століття, а Антон Макаренко і Олександр Захаренко – представниками радянської інтелігенції кінця ХХ – початку ХХІ століття, їх педагогічні ідеї, методика їх реалізацій, успіхи діяльності, переконання були близькими за змістом.

Перше, на чому нам хочеться наголосити, це їх впевненість у тому, що реформи в житті дорослих потрібно розпочинати з формування душ дітей, мудрого влаштування їхнього життя; охорони його від зла, заздрощів, почуття нерівності; бачити й знаходити в дитині максимум росинок чистого, світлого, доброго й шукати не очима, а серцем, зазирнувши в очі дитини, бо очі “часто сліпі, особливо очі дорослих; в “Правилах життя” Януш Корчак записав слова Гете “Якби око людини не було так подібне до сонця, воно не бачило б сонця на небі й дописав: чий ж очі більше подібні до сонця, чим очі дитини?” [2]. Як і Я. Корчак так і А. Макаренко та О. Захаренко, самі були мрійниками, вважали, що без почуттів, зокрема мрії, неможливо виховати справжню людину з якостями, які зроблять і її саму, й оточуючих її щасливими.

“Мрія – чарівна казка... доростає до програми, яка серйозна, сувора, яка потребує й зобов’язує... стає присягою у прапора життя”, [3] – говорив польський педагог. Практично в усіх його творах, особливо в повісті “Слава” яскраво показано



значення мрії в житті обездолених дітей, які створили товариство “Есерче” – Спілку Рицарів Честі, членам якої “не дозволяється брехати, знущатися з тварин, курити й сміятися над маленькими, він зобов’язаний захищати малюків і допомагати їм...” [4], “...кожен повинен вірити, що може виправитися, що у нього є не лише недоліки, але й достоїнності” [5].

У повісті “Слава” Януш Корчак на конкретних прикладах життєвих шляхів своїх героїв показує як реалізується мрія, як складно долати перешкоди, щоб досягти бажаного результату. Владек, який мріяв стати лікарем, став знаменитим, найкращим санітаром. Олек став профспілковим організатором, “його мрія збулася: він насправді став полководцем. І хоча в його армії немає ні штиків, ні пушок, вона багаточисельна, сильна й відважна”; Маня, яка з дитинства вміла цікаво розповідати, своєрідно формулювати думки й складати вірші, “...працює на килимовій фабриці, а її щоденники друкуються в газеті. Адже якусь дурницю не будуть друкувати в газеті...”.

В листі до своїх друзів дитинства Владек написав: “Я не став лікарем. Я санітар, проте знаменитий... Як бачите, мої дорогі, і я тепер знаменитий... Дивно, як все збувається в житті!” [6].

У Олександра Антоновича Захаренка створювалися відповідні умови, щоб у дітей народжувалися мрії, не манілівські, а такі, які можна реалізувати, від здійснення яких одержували б задоволення, радість і самі виконавці, і всі оточуючі. Видатний педагог навіть сформулював одне з концептуальних положень своєї діяльності – педагогіку конкретної мрії: “Школа – це маленька держава. Вона не може існувати без ідеї, задуму, що захоплює дітей, учителів і батьків. Ідея завжди безперервна. Вона існує постійно і, зрозуміло, притаманна всім. Якщо така ідея зникає й не народжується нова, горе тій установі, школі, державі, бо вона деградує, зупиняється у своєму розвитку. В ній безцільно жити, в ній нудьга і немає прогресу. Ідея має бути абсолютно конкретна, зрозуміла кожній людині...” [7].

У школі Олександра Антоновича практично всі випускники стали тими й такими, як мріяли. У чотиритомнику “Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми)” [8] надруковані листи практично всіх випускників школи (понад 2-х тисяч).

Саме педагогічно доцільно сформульованим конкретним мріям педагогічному колективу школи вдалося організувати життя дітей, їх батьків, односельчан так, що “поступово мрія заповонила учнів, все частіше на класних та шкільних батьківських зборах про це ставили питання батьки...” [9]. У школі побудовано планетарій, вирощено дендропарк, споруджено фонтан “Колосок”, Криницю совісті, розбито розарій “Поляна пам’яті”, є бібліотека з інтернетом і літературою на 20-ти мовах, 25-метровий басейн й чудовий спортивний зал, сільсько-шкільний музей. Скульптури й пам’ятники подарували випускники школи, які мріяли бути митцями. Досвід будівництва шкільного музею показав, що колективу школи, при наявному керівництві, під силу здійснення нелегких, але потрібних для існування та дальшого розвитку завдань...” [10]. Кособродов Володимир, житель села й батько учнів школи пише “... буде немало пам’ятних дат в історії школи..., кожна подія ...згусток спільної творчої праці педагогів і дітей, яка згуртувала їх душі і серця в прагненні здійснити свою мрію” [11]. Ще один епізод, описаний в книзі “Лелеки



над Сахнівкою”: “Колишня випускниця Сахнівської десятирічки Катя Таран працювала на обласному радіо (до речі вона в школі мріяла про спеціальність кореспондента – О.Б., Л.П.). Вона наставила на Олександра Антоновича мікрофон і попросила: – Кілька слів про результати роботи школи і перспективи. Про що мрієте? – Результати у нас не в засіках і не на складах, – з усміхом почав Олександр Антонович, зовсім не зважаючи на мікрофон. – Їх не побачиш і не потримаєш у руках. Результати ці в людях, у наших вихованцях. От закінчила ти, Катю, університет, часто чую я твій кореспондентський голос по радіо і пишаюся тобою, радію. Але часом за когось буває і соромно. А щодо перспектив, то вони у нас, – я маю на увазі школу взагалі, – і далекі, і близькі, – роздумував уголос Захаренко. – Ми великі мрійники – і вчителі, і учні.

– Про що мрієте?

– Буває, навіть про дрібниці, – знов усміхнувся він. – Про зручні парти, наприклад. ... Це між іншим, не така вже й дрібниця. ... Має школа і складніші проблеми. – Пора вже створити нові, кращі підручники, в міру розвантажити навчальні програми...” [12].

По-друге, що об’єднує погляди й діяльність Януша Корчака і Антона Макаренка та Олександра Захаренка – це їх ставлення до взаєморозуміння між вихователем і вихованцем у виховному процесі цей напрям повинен займати базисне, визначальне місце. У вступові до “Правил життя” (педагогіці для дітей і для дорослих), обгрунтовуючи назву твору, Корчак пише: “Багато у нас, у дітей, прикростей від того, що ми не знаємо, як правильно жити. Інколи дорослі пояснюють спокійно, а здебільшого сердяться. Але ж неприємно, коли сердяться. Зрозуміти важко, спитати не можна. І в голову лізуть різні суперечливі думки” [13]. “Не давити на дітей” – це для Корчака основа його педагогіки. Він брав участь в усіх дитячих справах, навіть, у чергуваннях та прибираннях туалету. Він намагався, щоб це рівноправ’я, взаємодопомога й взаєморозуміння ніколи не порушувалося. Часто педагог роздумує над проблемою, як не перейти межу між рівноправ’ям, добротою й вседозволеністю, “панібратством”, як дотриматися тези Антона Семеновича Макаренка “чим більше поваги до людини, тим більше вимог до неї”. У вище згадуваній книзі “Правила життя” Корчак писав: “Я часто думав про те, що означає “бути добрим”? Мені здається, добра людина – це така, яка володіє уявленням і розумінням, як-то іншому, уміє відчутти, що відчуває інший. ... Якщо хто-небудь мордує жабу чи муху, такий відразу скаже: – А якщо тобі так зробити?”; “... Я переконався, що не варто поспішати на допомогу...”; “Я переконався, що найгірше як вдома, так і в школі – вимушені поступки. Вони діють лише на короткий час. Потім буде ще гірше...”; “Я переконався, що краще зовсім не втручатися, ніж судити, не розібравшись в причинах чвар” [14].

Олександр Антонович радив колегам і батькам, “щоб стати справжнім знавцем дитячих сердець, справжнім вихователем, справжнім авторитетом, не обмежуйтеся лише уроками. Якнайбільше бувайте з учнями, робіть їх позанавчальне життя цікавим і змістовним. Тоді прийде успіх, і ви дістанете справжню насолоду від педагогічної праці” [15]; “Дорогі матері й татусі, бабусі й дідусі, вчені й аспіранти, міністри й академіки. Усі громадяни. Потримайте свою дитину за руку, поки вона ще держиться у вашій руці. ... Зробіть цей день найбільш бажаним для дитини, щоб, засинаючи, вона могла сказати: “Який сьогодні був чудовий день!” Зробіть це – і ви побачите, що щастя дитинства не в



дорогих іграшках, солодкій їжі чи модних курточках, а у спілкуванні з рідними, дорогими людьми, спільній грі, роботі, творчості, в бажанні показати своє вміння, спритність, у гордості за близьких, школу, своє село” [16].

Цитати задовгі, але нам хотілося, щоб читач сам відчув безпосередньо дух великих педагогів, час, в якому вони жили й творили добро; що гуманізм, мудрість, якими вони володіли, не має обмежень часу, державних кордонів.

Вони були переконані, при всіх життєвих негараздах і обмеженнях, що добра в тисячу разів більше, ніж зла, що дійсно бути добрим найскладніше, що для доброчинності необхідний особливий талант, безмежна терпимість і терплячість, жертвовність в ім'я спокою інших. Це вони й довели своїм життєвим і професійним подвигом. Ян Корчак і Олександр Захаренко створили дитячі республіки. Перший у сирітському Домі в гетто, другий – у бригадному селі, далеко від цивілізацій, культурних центрів. В їх освітніх закладах на засадах співпраці, взаємоповаги не було тиранії, насильства, необмеженої влади. Зі спільною рівністю перед статутами закладів і вихованці, і вихователі переконувалися, що вони потрібні одні одним, що головними в житті мусять бути закони справедливості, моралі, гуманізму.

Ці педагоги – поляк і українці змогли піднятися на таку височінь завдячуючи тому, що міцно “стояли на плечах своїх великих попередників”, педагогів-гуманістів Яна Амоса Коменського, Григорія Сковороди, Йоганна Песталоцці, Жан-Жака Руссо, Памфіла Юркевича, Костянтина Ушинського, Йогана Гербарта, Льва Толстого та інших.

Висновки. Історія знає не так багато лицарів педагогіки, Вчителів, яким вдячні тисячі тисяч учнів, імена яких викарбовані на скрижалях пам'яті. Серед них імена Януша Корчака, Антона Макаренка, Олександра Захаренка, які поспішали зробити добро людям, які віддали життя в ім'я людства, щастя кожної людини.

Завершити цю статтю нам хочеться словами Сергія Єсеніна з вірша “Пушкіну”:

*“...А я стою, как пред причастьем,
И говорю в ответ тебе:
Я умер бы сейчас от счастья,
Сподобленный такой судьбе...” [17].*

Література:

1. *Антуан де Сент-Екзюпери. Избранное / Антуан де Сент-Екзюпери. – М. : “Правда”, 1979. – 336 с.*
2. *Корчак Я. Избранное / Я. Корчак. – К. : “Рад. шк.”. – 1983. – С. 481.*
3. *Корчак Я. Избранное / Я. Корчак. – К. : “Рад. шк.”. – 1983. – С. 499.*
4. *Корчак Я. Избранное / Я. Корчак. – К. : “Рад. шк.”. – 1983. – С. 431.*
5. *Корчак Я. Избранное / Я. Корчак. – К. : “Рад. шк.”. – 1983. – С. 490.*
6. *Корчак Я. Избранное / Я. Корчак. – К. : “Рад. шк.”. – 1983. – С. 442.*
7. *Захаренко О. Суперечливі думки: 3 кн. директора Сахнівської школи “Енциклопедія шкільного роду” / О. Захаренко // Освіта. – 2001. – 28 листопада–5 грудня. – С. 2-3.*



8. Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) с. Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. – 2000. – 867 с.
9. Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) с. Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. – 2000. – С. 39.
10. Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) с. Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. – 2000. – С. 38.
11. Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) с. Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. – 2000. – С. 45.
12. *Світличний К.* Лелеки над Сахнівкою. Художньо-документальна повість / К. Світличний. – К. : Рад. письм., 1981. – С. 169.
13. *Корчак Я.* Избранное / Я. Корчак. – К. : “Рад. шк.”. – 1983. – С. 445.
14. *Корчак Я.* Избранное / Я. Корчак. – К. : “Рад. шк.”. – 1983. – С. 448-449, 476.
15. *Захаренко О. А.* Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К. : Рад. шк., 1979. – С. 60.
16. Академік із Сахнівки / за ред. проф. А. І. Кузьмінського. – Черкаси : – 2000. – С. 76–77.
17. *Сергей Есенин.* Соч. в 2-х частях / Сергей Есенин. – К. : “Рад. письм.”, 1959. – С. 204.

JANUSZ KORCZAK, ANTON MAKARENKO, ALEXANDER ZAKHARENKO – RYCERZE HUMANNEJ PEDAGOGIKI

Opisano karierę wybitnych nauczycieli; wyjaśniono credo zawodowe nauczycieli-humanistów; ujawniono ich przekonania na temat przetrwania trudnej sytuacji; udowodniono, że wybitne osobowości są zwolennikami i twórcami najlepszych tradycji człowieczeństwa pedagogiki w swoich krajach – w Polsce i na Ukrainie.

Słowa kluczowe: *oddać swoje życie dla dobra ludzkości, zawodowe credo, wybitne nauczycieli, rycerzy człowieczeństwa pedagogiki, czynić dobro.*

JANUSZ KORCZAK, ANTON MAKARENKO, ALEXANDER ZAKHARENKO ARE KNIGHTS OF HUMANE PEDAGOGICS

In the article the life of outstanding educators are characterized; professional credo of teachers-humanists is revealed; their beliefs as for settling difficult life conditions are considered; it is proved that these very personalities are creators of the best traditions of humanistic pedagogy in their countries – Poland and Ukraine.

Key words: *to give life for the sake of humanity, professional credo, prominent teachers, knights of humane pedagogy, to do good.*

ЯНУШ КОРЧАК, АНТОН МАКАРЕНКО, АЛЕКСАНДР ЗАХАРЕНКО – РЫЦАРИ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Рассмотрен жизненный путь выдающихся педагогов; выяснено профессиональное credo педагогов-гуманистов; раскрыты их убеждения относительно преодоления сложных жизненных обстоятельств; доказано, что именно эти выдающиеся личности являются продолжателями и одновременно создателями лучших традиций гуманной педагогики в своих странах – Польше и Украине.

Ключевые слова: *отдать жизнь во имя человечества, профессиональное credo, выдающиеся педагоги, рыцари гуманной педагогики, делать добро.*



WYCHOWAWCZA FUNKCJA ORGANIZACJI SPOŁECZNYCH

W artykule podjęto ważny społecznie problem, jakim jest inspirowanie aktywności edukacyjnej młodzieży oraz aktywności społecznej. Mowa jest także o inspiracyjnej roli organizacji społecznych i pozarządowych, które wspierają edukację oraz rozwój młodzieży. Działalność ta dotyczy również zorganizowanej aktywności społecznie użytecznej, rekreacyjnej oraz aktywności o charakterze opiekuńczym. Szczególne znaczenie ma w tym względzie edukacja dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: wychowanie, edukacja, organizacje społeczne, funkcje wychowawcze, wsparcie społeczne.

W państwach o ustroju demokratycznym szczególną rolę należy przypisać aktywności społecznej. Rezultatem takiej postawy jest między innymi rozwój podmiotów działających w ramach **stowarzyszeń i fundacji**. Wzrost zainteresowania sektora prywatnego obserwujemy po 1989 roku wraz ze zmianami życia politycznego, gospodarczego i społecznego¹. Jest to rezultat zarówno wzrostu upodmiotowienia jednostki społeczeństwa, jak i pewnej niewydolności państwa. Jest to więc wyraz woli danej grupy społecznej, która integruje się za sprawą określonego problemu lub potrzeb. Odchodzenie od państwa opiekuńczego, a co za tym idzie – ograniczenie zapewnienia określonych potrzeb niewątpliwie ułatwiły proces rozwoju trzeciego sektora. O organizacji pozarządowej mówimy wtedy, kiedy: określony podmiot nie prowadzi działalności zarobkowej, posiada trwałą i wyrazistą strukturę niezależną od władz publicznych, samorządność, dobrowolność². Wśród wielu typologii interesującym punktem widzenia niniejszej pracy jest klasyfikacja, która opiera się na teorii potrzeb, zaproponowanej przez A. Kamińskiego.

Wymienia on trzy podstawowe funkcje organizacji pozarządowych, a mianowicie:

- afiliacyjną, która opiera się na potrzebie przynależności człowieka do konkretnej grupy społecznej;
- integracyjną, opierającą się na potrzebie łączenia się, realizacji i budowania więzi z drugim człowiekiem;
- ekspresywną, dającą możliwość samorealizacji, rozwijania zainteresowań, będącą potrzebą własnego wkładu w rozwój najbliższej społeczności lokalnej lub narodu³.

Stowarzyszenia i fundacje mogą oddziaływać zarówno na szczeblu centralnym, jak i lokalnym. Są to:

- stowarzyszenia (społeczno-kulturalne, kultury fizycznej, ochotnicze straże pożarne, zakłady doskonalenia zawodowego mające status stowarzyszenia);
- fundacje.

¹ A. Guzik., *Funkcje stowarzyszeń i fundacji w kształtowaniu lokalnego środowiska wychowawczego*, (w:) *Kształtowanie postawa czynnych i więzi środowiskowych*, pod. red. Z. Gawliny, Kraków 2001, s. 93.

² *Obrońca narodowa w tworzeniu bezpieczeństwa III RP*, Warszawa 2003, pod. red. R. Jakubczaka, s. 374–375.

³ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1982, s. 155–58; czyt. za: M. Załuska, *Prawne i organizacyjne ramy działania organizacji pozarządowych*, (w:) *Organizacyjne i pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, pod. red. M. Załuskiej, J. Boczonja, Katowice 1988, s. 36.



Obszarami zainteresowania sektora społecznego nieprowadzącego działalności zarobkowej są z reguły oświata, edukacja, sport, rekreacja i turystyka czy pomoc społeczna i działalność charytatywna.

Sektor organizacji społecznych jest młodą i ciągle rozwijającą się sferą życia społecznego w Polsce, zarówno pod względem prawnym, instytucjonalnym, jak i infrastrukturalnym. Organizacje społeczeństwa obywatelskiego są uznawane za najlepsze podłoże rozwoju współczesnej demokracji. Stanowią one nie tylko wzmocnienie i urzeczywistnienie prawa obywateli do uczestniczenia w życiu obywateli, ale również umożliwiają właściwe wypełnianie ról społecznych oraz samorealizację we wszystkich sferach życia. Organizacje pozarządowe dają możliwość rozwiązywania trudnych problemów społecznych, zmniejszają napięcia i sytuacje konfliktowe w społeczeństwie. Dzięki nim obywatele mają możliwość wyrażania własnych opinii, nie tylko w sprawach wielkiej polityki. Organizacje pozarządowe postrzegane są przez Polaków bardzo niejednoznacznie. Brak jest dominujących i jaskrawych opinii na ich temat. Coraz mniej osób uważa, że są one nieuczciwe, coraz więcej ludzi też docenia ich zasługi w kontrolowaniu władz. Z drugiej strony jednak coraz mniej osób wierzy w to, że są bardziej skuteczne w rozwiązywaniu problemów niż państwo.

Organizacje społeczne i pozarządowe stanowią tkankę łączną systemu demokratycznego¹. Ich zadaniem powinno być:

- poczucie podmiotowości i niezależności;
- stworzenie mechanizmów współdziałania społecznego w podejmowaniu decyzji dotyczących różnych problemów i poziomów funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa;
- propagowanie pluralizmu i różnorodności życia społecznego;
- tworzenie sektora realizacji zadań społecznych i indywidualnych;
- zaspokajanie potrzeb indywidualnych i społecznych w małej grupie;
- przyjęcie czynnej postawy obywatelskiej w zakresie spraw ludzkich i lokalnych.

Zasada pomocniczości tworzy dla organizacji osłonę ustrojową. Jest zapoznanym olśnieniem współczesnej demokracji². Są dwa sposoby ujmowania pomocniczości. Pierwszy mówi, że wspólnoty zwane wyższymi mają służyć niższym i należy uprzywilejować tę najmniejszą wspólnotę, gdyż to ona jest najbliższa ludziom i ich problemom. W drugim podejściu do wyjaśnienia istoty zasady subsydiarności stwierdza się, że należy wybrać wspólnotę najlepiej nadającą się do rozwiązania danego problemu, którą nie musi być wspólnota podstawowa. Wspólnota wyższa jako pomocnicza interweniuje wówczas, gdy niższa nie może sobie poradzić z danym problemem.

Każdy typ wspólnoty otrzymuje tyle kompetencji ile potrzebuje aby rozwiązać kwestie, które z racji ich rozmiarów czy natury można jedynie rozwiązać na tym poziomie. Droga od definicji do praktyki jest niezmiernie skomplikowana i chodzi w niej o określenie naturalnych kompetencji i równowagi pomiędzy różnymi poziomami wspólnot społecznych. Zarówno grupy wolnych zorganizowanych obywateli jak i rodziny muszą mieć odpowiednio zagwarantowane

¹ D. Siegel, J. Yancey: *Odrodzenie społeczeństwa obywatelskiego. Rozwój sektora organizacji pozarządowych w Europie Środkowej a rola pomocy zachodniej*, Warszawa 1992, s. 56.

² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1973, s. 75–76.



prawa, kompetencje i środki do realizacji takich zadań, w których nie powinna ich zastępować gmina, a tym bardziej instytucje biurokratyczne państwa. Jest to wizja porządku społecznego, który staje się powszechnie uznawanym ideałem w skali światowej. Wskazówką dotyczącą poważnego jej charakteru jest to, że została wpisana do Traktatu o Unii Europejskiej w 1992 r.¹ Dzięki niej organizacje społeczne i pozarządowe uznajemy za niezbywalny pozytywny i konstruktywny element ustrojowy. Natomiast pomocniczość jest ważnym narzędziem ułatwiającym współuczestnictwo (partycypację). Bez uczestnictwa nie ma wolności. Ludzie lub ich przedstawiciele muszą mieć na jak najniższym szczeblu możliwość aktywnego uczestnictwa w przygotowaniu decyzji dotyczących ich spraw i całego społeczeństwa. Dzięki temu można poprawić jakość podejmowanych decyzji. Wraz z wartością, jaką jest solidarność społeczna, udzielanie sobie wzajemnej pomocy jest cechą społeczeństw „troskliwych” dbających o umożliwienie każdej jednostce twórczego czerpania korzyści z rozwoju. Grupy i jednostki posiadające większą siłę i władzę powinny pozwolić grupom i jednostkom słabszym na osiągnięcie korzyści z postępu i rozwoju.

Zasada pomocniczości swoim działaniem jaskrawo obnaża te elementy socjalizmu i liberalizmu, które w negatywnych formach znalazły swe miejsce w dziejach społeczeństw. Pomiedzy obywatelem a państwem systemy demokratyczne budują instytucje oparte na samorządzie terytorialnym i organizacjach pozarządowych. Ich staraniem jest bowiem zapewnianie możliwości czynnej postawy, udzielania gwarancji rozwoju i różnorodności życia społecznego.

Organizacje społeczne i pozarządowe działają w wielowymiarowej rzeczywistości i często zajmują się wieloma obszarami jednocześnie. Aktywność w wielu dziedzinach może być ich dużym atutem – umożliwia bowiem dostarczanie odbiorcom kompleksowego wsparcia uwzględniającego wielowymiarowość ich potrzeb. Z drugiej strony angażowanie w wiele obszarów tematycznych stwarza wybór pól aktywności oraz na decyzje o zaangażowaniu się w konkretne społeczne.

Realizując swoją misję, organizacje stosować mogą zróżnicowane formy działań. Przede wszystkim działają na rzecz swoich członków lub beneficjentów, zwiększają świadomość społeczną i stan wiedzy ogólnospołecznej, w tematyce jaką się zajmują, a także w różny sposób wspierają osoby lub instytucje. Różnorodność i wieloaspektowość tych działań jest w oczywisty sposób uzależniona od specyfiki branży oraz celów organizacji. W najbardziej zróżnicowany sposób działają organizacje zajmujące się rozwojem lokalnym. Najmniej zdywersyfikowaną aktywność prowadzą natomiast fundacje i stowarzyszenia sportowe, które wspierają swoich członków zwłaszcza młodzież i zawodników z klubów sportowych.

Organizacje mogą spełniać różne funkcje rzeczywiste i założone. W literaturze przedmiotu spotykamy różne ich typologie. Na przykład. A. Kamiński wymienia trzy podstawowe ich funkcje, tj.:

– integracyjna (przez to, że “stanowi dla jednostek pomost między rodziną i społecznością lokalną z jednej strony – a narodem i wspólnotą ogólnoludzką z drugiej”);

¹ J. Barcz, M. Górka, *Instytucje i prawo Unii Europejskiej*, Warszawa 2001, s. 42.



- ekspresyjna (stwarza warunki ich członkom do przeżyć i wyrażania upodobań);
- afiliacyjna – oparta na zasadzie, “sąsiedztwa z wyboru”¹.

Natomiast I. Lepalczyk dostrzega dużą rolę stowarzyszeń społecznych w zakresie:

- wspomagania rozwoju biologicznego, kulturalnego i społecznego jednostki;
- wdrażania człowieka do pełnienia ról społecznych i zawodowych;
- wzbogacania sfer życia i aktywności jednostki;
- upowszechniania wiedzy instrumentalnej i kształtowania określonych postaw;
- rozwijania i urzeczywistniania idei demokracji².

E. Leś wyróżnia zaś pięć funkcji:

- funkcja przeciwdziałania dehumanizacji otoczenia człowieka w społeczeństwie;
- funkcja umożliwiania swobody ofiarodawcy wyboru kierunku niesionej pomocy zgodnie z własnymi preferencjami;
- funkcja zmniejszania ograniczeń wynikających z systemu demokratycznego i rynku jako mechanizmu zaspokajania potrzeb społecznych;
- funkcja kontroli społecznej wyrażanej przez osłabianie i neutralizowanie napięć, grożących konfliktów z rządem wskutek kwestionowania przyjętych celów politycznych;
- funkcja regulowania podaży i popytu na usługi społeczne³.

Ponadto za zasadne wydaje się przedstawienie klasyfikacji znaczenie aspektów edukacyjnych, humanistycznych, demokratycznych i socjalnych w ich działalności. Zgodnie z nią wyróżniamy cztery funkcje:

- innowacyjna;
- świadczenia usług;
- rzecznictwa;
- obrony wartości demokratycznych.

Ze względu na zasięg i kierunek działalności stowarzyszeń i organizacji społecznych można wyodrębnić:

- funkcje dośrodkowe “wewnętrzne” – związane z zaspokajaniem potrzeb, zainteresowań, aspiracji;
- funkcje odśrodkowe “zewewnętrzne” – związane z realizacją potrzeb pierwotnych i wtórnych (społeczno-kulturalnych) całej społeczności lokalnej lub określonej jej części.

Podstawą wyjściową przy ustalaniu istoty funkcji edukacyjnej oraz opiekuńczo-wychowawczej organizacji są zakresy treściowe pojęć “**wychowanie**” i “**opieka**”. *Wychowanie* stanowi całokształt oddziaływań przyrodniczego i społecznego środowiska na człowieka, kształtujących jego osobowość i rozwój oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie.

Natomiast *opieka* stwarza oparcie, wsparcie, zaspokajaniem potrzeb, których jednostka potrzebuje lub nie jest w stanie samodzielnie ich zaspokoić⁴.

¹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki...*, s. 156-158.

² Zob.: I. Lepalczyk, *Funkcje wychowawcze stowarzyszeń*, Warszawa 1974.

³ E. Leś, S. Nałęcz, *Sektor non profit. Nowe dane i nowe spojrzenie na społeczeństwo obywatelskie w Polsce*, Warszawa 2001, s. 32.

⁴ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Zielona Góra 2004, s. 20.



W ścisłym związku występuje opieka i wychowanie. Ponadto mamy tu wspólne metody oddziaływań wychowawczych w usuwaniu niepowodzeń ludzkich i wspieraniu codziennym zwłaszcza młodzieży i osób starszych¹. W ramach funkcji wychowawczej oferta organizacji kierowana do dzieci i młodzieży dotyczy propozycji rozwijających zainteresowania w różnych kierunkach, np: artystyczne (koła teatralne, muzyczne, plastyczne), sportowo-turystyczne (obozy, rajdy, wycieczki), techniczne (informatyka, modelarstwo), poznawczo-oświatowe (czytelnictwo, kolekcjonerstwo). Szersza działalność wychowawcza obejmuje również działania na rzecz rozbudzania postaw prospołecznych, aktywizacji społecznej, dbałości o najbliższe otoczenie, dostrzeganie potrzeb ogólnych: swojego miasta, osiedla, niesienie pomocy ludziom samotnym, chorym i niepełnosprawnym itp.

Drugie znaczenie odnajduje się w działalności organizacji wspierających zawodowe służby socjalne w niesieniu pomocy rodzinom: wsparciu psychologicznym, materialnym, pedagogicznym, otaczaniu opieką dzieci przebywające znaczną część dnia poza domem. Przykład takiej aktywności organizacji są domy dla samotnych matek i Polski Czerwony Krzyż. W ten sposób w organizacjach może przebiegać proces uspołeczniania jako dalszy etap wychowania szkolnego i rodzinnego.

Wychowawcza funkcja stowarzyszeń zawiera się w regule Michała Porowskiego **wychowania do zbiorowości przez zbiorowość**².

Opieka stwarza lepsze warunki dla przebiegu rozwoju i wychowania młodzieży i dzieci, spełniając swoje funkcje. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza przejawia się w planowej i celowej działalności organizacji, ukierunkowanej na kształtowanie cech kierunkowych i instrumentalnych osobowości dzieci i młodzieży oraz wyrównywanie braków w ich sferze psychofizycznej i warunkach życia, a także optymalne zaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb młodej generacji. Organizacje powinny uczestniczyć w realizacji wszystkich zadań i celów w dziedzinie wychowania i opieki, jakie stają przed społecznością lokalną – czyli środowiskiem wychowawczym, jej instytucjami, placówkami, grupami społecznymi.

Pierwszy zestaw zadań związany jest z organizowaniem nauki dzieci i młodzieży. Dotyczy pomocy w opanowaniu opanowanie przez uczniów wiedzy, nawyków, umiejętności oraz ciągłego jej odświeżania i pogłębiania. Zadania organizacji sprowadzają się do takich czynności, jak:

- wspieranie różnych form zajęć dydaktycznych (lekcyjnych, pozalekcyjnych) w domu rodzinnym, szkole, w placówkach pozaszkolnych;
- wzbudzanie i wzmacnianie motywacji dzieci do aktywnego w nich uczestnictwa.

Drugi zestaw związany z organizowaniem aktywności kreatywnej dotyczy zaspokajania potrzeb samorealizacyjnych jednostki. Działalność ta podejmowana jest przez jednostkę dobrowolnie. Najważniejsze zadania organizacji w tym względzie to:

- udział w organizowaniu zajęć o charakterze poznawczo-oświatowym, artystycznym, sportowo-turystycznym, techniczno-praktycznym;

¹ H. Radlińska, *Pedagogika Społeczna*, Wrocław 1961, s. 325.

² M. Piotrowski, *Sens działania zbiorowego – korzyści i zagrożenia*, (w:) *Razem łatwiej. Stowarzyszenia i fundacje. Tworzenie, kierowanie, rozwój*, pod red. Zbigniewa Lasocika, Warszawa 1992, s. 6



– stymulowanie dzieci i młodzieży do uczestnictwa w tego rodzaju zajęciach i rozwijanie ich motywacji;

- inspirowanie form samorządności dzieci i młodzieży;
- inicjowanie form współpracy i współzawodnictwa w trakcie zajęć¹.

Kolejny zestaw zadań związany z organizowaniem aktywności rekreacyjnej, czyli zabawa, wypoczynek i rozrywka. Dominują tu czynne formy wypoczynku, które są skuteczniejsze od form wypoczynku biernego, są to:

- inicjowanie i prowadzenie atrakcyjnych i ciekawych form zajęć o charakterze ruchowym;
- inspirowanie różnych form aktywności towarzyskiej o charakterze rozrywkowym;
- stymulowanie dzieci i młodzieży do uczestnictwa w zajęciach;
- wspieranie inicjatyw dzieci i młodzieży w zakresie samoorganizowania czasu wolnego.²

Ważne jest tu organizowanie aktywności społecznie użytecznej, czyli podejmowanie aktywności na rzecz kogoś lub czegoś; może to być rodzina i jej domownicy, placówka wychowania pozaszkolnego i jej uczestnicy, szkoła i społeczność uczniowska, osiedle i jego mieszkańcy, cała gmina, wieś, miasto. Do zadań w tej dziedzinie należą m.in:

- rozbudzanie motywacji do podejmowania przez dzieci i młodzież działań na rzecz środowiska zamieszkania, innych osób;
- inspirowanie działalności na rzecz otoczenia mieszkalnego (np. utrzymywanie czystości i porządku, ochrona przyrody);
- inicjowanie działalności na rzecz placówek środowiskowych i instytucji społecznych;
- inicjowanie form pomocy ludziom samotnym, starym, kalekim, chorym³.

Szczególnie pomocnym zestawem jest rozwijanie aktywności o charakterze opiekuńczym. W głównej mierze chodzi tutaj o dostarczanie niezbędnych środków materialnych, zapewnienie więzi personalnej i świadczenie usług. Zadania społeczne dotyczą dziecka, jego rodziny i społeczności lokalnej. Zawierają między innymi:

- rozpoznawanie potrzeb występujących w środowisku;
- organizowanie różnych form pracy opiekuńczej związanej z bezpieczeństwem osobistym dziecka, ochroną zdrowia;
- wyrównywanie defektów organicznych dzieci i młodzieży;
- zaspokajaniem podstawowych potrzeb biologicznych;
- otaczaniem opieką dzieci w czasie pracy zawodowej obojga rodziców;
- udzielaniem rodzinom pomocy materialnej oraz wspieraniem służb socjalnych wspomagających rodzinę w jej funkcjonowaniu.

Z punktu widzenia młodego człowieka działanie w organizacji społecznej i pozarządowej może być też rozpatrywane w perspektywie edukacji przez doświadczenie. Proces edukacyjny ma charakter wielowymiarowy. Ważny jest tu wpływ jest tu, po pierwsze wpływ grupy,

¹ Tamże, s. 65.

² Tamże, s. 66.

³ Tamże, s.70.



doświadczenia, wiedza i kompetencje nabywane w trakcie działania na rzecz pomocy. Umiejętności nabywane są w wyniku kontaktów z innymi ludźmi, kształtowanie postaw i przekonań wobec wybranych problemów społecznych, wobec możliwości człowieka i jego zobowiązań w stosunku do innych. Po drugie uczestnictwo w działaniach organizacji pozarządowych jest jedną z istotnych dróg edukacji do uczestnictwa w życiu społecznym. Dzięki współuczestnictwu w działalności można poznać podmioty i instytucje działające na rzecz społeczeństwa oraz nauczyć się współdziałania. Można też poznać różnorodne problemy społeczne, dostrzec możliwości i ograniczenia działań pomocowych, nauczyć się myśleć i działać w kategoriach szerszych niż dom, szkoła czy praca. Dają to również również podstawę do doskonalenia swoich umiejętności, wzbogacania doświadczenia życiowego i zawodowego¹.

Każdego człowieka, zwłaszcza nauczyciela i wychowawcy.

Niezwykle ciekawym zjawiskiem jest postać tzw. lidera w organizacji społecznej. Twórcami, czy inicjatorami działań w organizacji społecznej są zazwyczaj osoby o predyspozycjach przywódczych, kierowniczych, co najważniejsze osobiście związane z problemem, czy zakresem działań pomocniczych. Najlepiej widać to na przykładzie organizacji socjalnych, których członkami w większości są osoby bezpośrednio lub pośrednio dotknięte danym problemem. Tak np. silna osobowościowo kobieta mająca dziecko z Zespołem Downa chcąc pomóc innym rodzicom, całym rodzinom nauczyć się żyć z niepełnosprawnością skupia wokół siebie chętne i aktywne osoby i zakłada stowarzyszenie. Emocjonalny związek z innymi rodzinami i poczucie odpowiedzialności sprawia, że osoby takie mocno identyfikują się z organizacją i wspólnie chcą działać na rzecz dzieci z tą chorobą. Przez to lepiej niż osoby nie dotknięte tym problemem znoszą niepowodzenia i porażki – jeśli takie się pojawiają. Sukcesy pomocne i edukacyjne potęgują nowe inicjatywy i pobudzają motywacje. W ostatnich latach obserwuje się wzmożone zainteresowanie pracą społeczną. Świadczy o tym wciąż rosnąca liczba ochotników, znajdujących zatrudnienie przede wszystkim w organizacjach społecznych i pozarządowych. Zapotrzebowanie na pracę społeczną nieodłącznie towarzyszy rozwojowi społecznemu rodziców dzieci i młodzieży. Sprzyja to dążeniu do wspólnego działania na rzecz innych potrzebujących pomocy.

W ramach działań wychowawczych i opiekuńczych organizacje społeczne i pozarządowe pełnią głównie funkcję pomocową i opiekuńczo-wychowawczą. Przejawia się to w zaspokajaniu potrzeb przynależności każdego człowieka do określonej grupy rówieśniczej i społecznej, z którą mógłby się utożsamiać, w której czułby się akceptowany oraz szanowany. Rodzina jest tu naturalnym miejscem realizacji tego rodzaju potrzeb. Natomiast inne organizacje dają szansę realizacji indywidualnych pragnień ludzi o podobnych zamiłowaniach i poglądach. W ramach społeczności lokalnej rozwijana jest też aktywność społeczna, tworzone więzi i wzajemna współpraca. Dlatego też szczególnie ważnym rodzajem działań wychowawczych jest kształtowanie postaw prospołecznych na rzecz najbliższego otoczenia. Poprzez te inicjatywy młodzi ludzie uczą się dostrzegać potrzeby innych ludzi żyjących w ich otoczeniu bliższym i dalszym otoczeniu.

¹ A. Naumiuk, Edukacja i aktywizacja społeczna w organizacjach pozarządowych, Warszawa 2003, s. 14-15.



ОСВІТНЯ ФУНКЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Розглядається важлива соціальна проблема підвищення освітньої діяльності молоді та їх соціальної активності. Вона стосується надихаючої ролі соціальних організацій та неурядових організацій, які підтримують освіту і розвиток молоді. Ці дії так само стосуються соціально-корисної організованої діяльності, відновлювальної та захисної діяльності. У цьому відношенні особливо важливим є навчання дітей та молоді.

Ключові слова: виховання, освіта, соціальні організації, освітні функції, соціальна підтримка.

EDUCATATIVE FUNCTION OF SOCIAL ORGANIZATION

The article deals with an important social problem of inspiring the educational activity of young people and their social activity. It also refers to the inspirational role of social organizations and non-governmental organizations (NGOs) which support education and youth development. These actions also relate to the socially useful organized activity, recreational and protective activity. In this regard it is the education of children and youth that is particularly important.

Key words: upbringing, education, social organizations, educative functions, social support.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Рассматривается важная социальная проблема повышения образовательной деятельности молодежи и их социальной деятельности. Она касается вдохновляющей роли социальных организаций и неправительственных организаций, которые поддерживают образование и развитие молодежи. Эти действия так же касаются социально-полезной организованной деятельности, восстанавливающей и защитной деятельности. В этом отношении особенно важно обучение детей и молодежи.

Ключевые слова: воспитание, образование, социальные организации, образовательные функции, социальная поддержка.

Анна Беата ЗЕМБА

ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ РЕБЕНКА: СОЦИАЛИЗАЦИЯ В СЕМЬЕ

Соблюдение прав ребенка и одновременно определение его обязанностей – необходимое условие включения в мир заповедей, запретов, привилегий и прав. Нарушение прав детей и отсутствие ответственности за ребенка может исказить его моральный дух и социальные отношения. Это предполагает необходимость в обучении родителей социализации детей.

Ключевые слова: права ребенка, обязанности ребенка, воспитание, воспитательные методы, социализация, семья.

То, что ребенок обладает такими же потребностями, как и взрослый человек, начали замечать на рубеже XIX и XX веков. До той поры дети воспринимались как “собственность” родителей, и не раз можно было отмечать случаи жестокого отношения к ним в проблемных семьях, привлечение детей к тяжелым работам. Причиной этого была нехватка организаций и благотворительных учреждений, которые бы обеспечивали реализацию прав детей. Лишь в конце XIX века начали возникать первые общества и



организации благотворительного характера, которые имели цель защищать детей, по отношению к которым применяют насилие.

Уже в начале XX века подчеркнута необходимость удовлетворения потребностей ребенка для его полноценного развития. В 1924 году в Женеве принята Декларация, которая стала первым международным правозащитным инструментом, который был направлен на детей.

Сразу же после второй мировой войны мировое сообщество стало уделять особенное внимание проблеме прав человека. В 1948 году была принята Общая Декларация прав человека и решено подготовить новый международный документ относительно прав ребенка. В 1957 году Комиссия по правам человека начала работу над проектом новой Декларации прав ребенка, подготовленным еще в начале 50-х годов Советом ООН по экономическим и социальным вопросам и многими общественными организациями. В 1959 году эта Декларация была единогласно принята всеми членами Генеральной Ассамблеи Лиги Наций. Данная Декларация определяла следующие обязанности:

1. Ребенку должна быть предоставлена охрана независимо от расы, национальности и признания.

2. Ребенку должна быть предоставлена помощь при сохранении целостности семьи.

3. Ребенку должна предоставляться возможность нормального физического, морального и умственного развития.

4. Голодный ребенок должен быть накормлен; больной ребенок – ухожен; недоразвитый ребенок должен получить помощь; оступившийся ребенок должен быть направлен на соответствующую дорогу; сирота и покинутый ребенок должны быть взяты под опеку и заботу.

5. Ребенок должен пользоваться средствами профилактики и социального обеспечения; ребенок должен быть приспособлен к началу своевременного образа зарабатывания на жизнь; ребенок должен охраняться от всевозможного унижения.

6. Ребенок должен быть воспитуемый в вере, где его наилучшие качества будут направлены на служение людям.

7. Ребенок должен прежде всего получить помощь во время беды.

Если сравнивать Женевскую и Декларацию 1959 года, то последняя была совершеннее.¹

Теперь, среди многих организаций о международном характере действующих в рамках Организации Объединенных Наций особенное место в отрасли ухода за ребенком занимает ЮНИСЕФ (United Nations Children's Fund, UNICEF), который возник по инициативе поляка, доктора Людвиг Ричмана, который является аутентичным промоутером прав ребенка по присмотру, воспитанию и социальному обеспечению, охватывая при этом своей опекунской деятельностью почти все страны мира.²

¹ М. Balcerek *Prawa dziecka*, PWN, Warszawa 1986, s. 118-119

² Е. Kantowicz *Ochrona praw dziecka w kontekście działalności UNICEF*, Wyd. Żak, Warszawa 1996, s. 25



В свою очередь, в задекларированной через Генеральной Ассамблеи Лиги Наций в (1959), Декларации прав ребенка доминирующими признана забота об предоставлении всем детям счастливого детства, соответствующих условий развития и воспитания, соответствующего и достойного отношения к ребенку. Подчеркнуто также гарантирование:

- а) бесплатного и общего образования;
- б) поддержки семьи, а также помощь в исполнении заданий по отношению к ребенку;
- в) специальной охраны ребенка в угрожающих ситуациях;
- г) охраны и защиты перед всевозможной эксплуатацией и дискриминацией его прав;
- д) содействующих условий для старта во взрослую, самостоятельную жизнь;
- е) прививание ценности и общечеловеческих идеалов.

Этот документ, принимая во внимание приоритетные права детей, подчеркивает 10 следующих принципов:

- 1) равные права;
- 2) дети имеют право на особенную безопасность;
- 3) каждый ребенок имеет право на фамилию и гражданство;
- 4) дети имеют возможность пользования социальной защитой;
- 5) особенным присмотром должны быть окружены детей с отклонениями и расстройствами развития;
- 6) любовь и понимание ребенка должно быть основой правильного развития;
- 7) дети имеют право на бесплатное и обязательное образование, по крайней мере в сфере начальной школы;
- 8) все дети имеют первоочередное право защиту и помощь;
- 9) каждый ребенок имеет право на защиту перед жестокостью и эксплуатацией;
- 10) дети должны быть воспитаны в духе мира, понимания, помощи, братства и толерантности.¹

Усовершенствованная Конвенция о правах ребенка была принята на Генеральной Ассамблее ООН и вступила в действие в 1990 г. с ратификацией 20 странами. При этом права ребенка, определенные в Конвенции, не являются единственными правами, которые предоставляются. Основные признаки свободы, заложены во всех документах прав человека: универсальных, региональных и национальных. Конвенцию следует трактовать не только как отдельный документ, но и в тесной связи со всеми инструментами охраны прав человека.²

Нарушение прав ребенка в семье, это прежде всего: несоблюдение ст. 19 Конвенции о правах ребенка, в которой ясно указывается на то, что каждый ребенок имеет право на защиту перед всевозможными формами физического насилия,

¹ М. Balcerek *Prawa dziecka*, PWN, Warszawa 1986, s. 143

² Е. Kantowicz *Ochrona praw dziecka w kontekście działalności UNICEF*, Wyd. Akademickie "Żak", Warszawa 1996, s. 46.



психического насилия, игнорированием его потребностей, плохим отношением, использованием в сексуальных целях.

Существует очень много причин нарушения прав ребенка со стороны родителей, например: зависимость от алкоголя, наркотиков, безработица, бедность. Однако может быть и другая причина нарушения прав ребенка – невозможность получить помощь родителей (дети, которые не хотят помощи, недоразвитые или искалеченные, длительно больные, неполноценные и другое). Права ребенка чаще всего нарушаются из-за применения по отношению к ним насилия.

Однако случаются и такие ситуации, где эмоциональная незрелость, молодой возраст, низкий уровень образования, психическая болезнь, нарушенная мораль, нехватка опыта в воспитании детей, досадный багаж собственного опыта со стороны своих родителей – являются следствием нехватки воспитательных умений по отношению к собственному ребенку.

Насилие, применяемое по отношению к ребенку, делится на:

- физическое насилие;
- психическое насилие;
- сексуальное злоупотребление;
- запущенность.

Следует при этом помнить, что упомянутые виды насилия не только имеют место в проблемных семьях. В так называемых “нормальных семьях” случаются те же случаи нарушения прав ребенка.

Следствием применения по отношению к ребенку физического насилия может быть увечье, повреждение внутренних органов, повреждения мозга – и даже смерть. У ребенка, который подвергается физическому насилию можно часто наблюдать познавательные, эмоциональные и поведенческие осложнения, например:

- нехватка ощущения безопасности;
- нехватка крепкой семейной связи;
- низкая самооценка и неодобрение себя;
- ощущение одиночества, обиды и трудности в создании общественных контактов;
- пассивность и зависимость;
- возбудимость и агрессивность;
- депрессия;
- эгоцентризм;
- эмоциональные расстройства и нехватка ощущения реальности;
- расстройства памяти и концентрации внимания;
- саморазрушительные склонности (наркотизация, алкоголизация, ранняя сексуальная активность и другие);
- чувство вины;
- нервные расстройства и невроз;
- неодобрение, несоблюдение норм социального сосуществования.

С другой стороны, психологическое насилие есть преднамеренное уничтожение или существенное снижение возможности для правильного развития ребенка, начиная от



словесных обид и эмоционального отторжения, чрезмерной требовательности и пренебрежения.¹

Ребенок, который является жертвой психического насилия чувствует страх, опасение, нехватку любви и поддержки родителей, его преследует ощущения глубокой несправедливости, одиночества, а также чувства вины за такое положение вещей. Такой ребенок может чувствовать подавленность, иметь расстройства сна, неврозы. Случаются также частые проявления агрессии, а в тяжелых случаях – детей могут посещать мысли о самоубийстве.

Психическое насилие оставляет глубокий след на ребенке и даже во взрослой жизни может повлечь расстройства в развитии индивидуальности, непрерывном чувстве вины, снижении своей самооценки, чувстве сильной потребности контроля других или изоляции от окружения. Жертвы психического насилия часто, во взрослой жизни, характеризуются агрессивностью и даже преступным поведением, и часто сами применяют психическое насилие по отношению к другим.

Сексуальные преступления – это втягивание ребенка в сферу сексуальной активности до начала его полового созревания, в действия, которых ребенок еще не понимает, не способен одобрить и которые нарушают, в то же время, одинаково как юридические так и общественные нормы.²

Сексуальные преступления самые отвратительные и вредные для ребенка формы насилия, которые включают у себя: поведение без физического контакта, поведение с физическим контактом, орально-генитальный контакт. В то же время, эти нарушения могут возникать за счет использования силы, угроз или использования ребенка взрослым. Это также может быть сделано путем подкупа или искушения ребенка.

Непосредственными соматическими последствиями сексуального насилия являются внешние или внутренние травмы (в области половых органов ребенка, беременность, инфекции и болезни, которые переносятся половым путем, травмы ануса, инфекции ротовой полости и тому подобное). В свою очередь психические последствия, включают: чрезмерную сексуальность ребенка, низкую самооценку, ухудшение настроения, беспокойство, испуг, чувство вины, мысли или попытки самоубийства, психо-двигательная гиперактивность, “богатый” словарный запас ребенка в сфере любовных знаний, трудности в концентрации внимания. Могут также проявлять себя провокационные сексуальные проявления по отношению к своим ровесникам, но также и проявлять агрессивные и саморазрушительные проявления, хотя бывают случаи изоляции, регрессивных проявлений – побеги из дома, избегание образовательных и воспитательных проблем не только дома, но и в школе, преждевременное вхождение в группу сексменьшин, осуществление действий преступного характера.

¹ J. Brągiel *Zagadnienie przemocy wobec dziecka w rodzinie*, [w] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.) *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo “Adam Marszałek”, Toruń 2005, s. 286

² J. Brągiel *Zagadnienie przemocy wobec dziecka w rodzinie*, [w] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.) *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo “Adam Marszałek”, Toruń 2005, s. 286.



Сексуальные преступления способствуют ряду расстройств во взрослой жизни: ощущение страха, возникновения депрессивных состояний, психозов, проявление расстройств личности, специфические сексуальные проблемы (импотенция у мужчин, у женщин расстройства сексуального влечения и негативное отношение к мужчинам и сексу в целом), сексуальные девиации (педофилия, трансвестизм, проституция, склонности к насилию). Жертвы сексуального насилия могут иметь трудности в установлении контактов с противоположным полом, иметь сексуальные проблемы, применять насилие также по отношению к собственным детям.

Недостаточное внимание является еще одной серьезной формой нарушения прав ребенка на удовлетворение необходимых жизненных потребностей в правильном физическом, психическом и общественном развитии.

К наиболее общим формам социальной заброшенности ребенка в семье относятся: нехватка контроля, оставление ребенка наедине, голодание ребенка, запущенность состояния здоровья, воспитательная и образовательная запущенность, привлечение ребенка к тяжелой работе, несоблюдение личной гигиены, отсутствие медицинского осмотра при необходимости, аморальное поведение в присутствии ребенка, обвинения ребенка за ситуацию в семье, неодобрение ребенка, его отторжение, обособление или запугивание.

Социальная заброшенность чаще всего распознается по недостатку питания, неподобающей одежде, которая часто является неадекватной возрасту и потребностям ребенка, отсутствию контроля, запущенности школьных обязанностей, пессимизм, у нехватки доверия, депрессии, неспособности к построению постоянных межлических отношений.

К непосредственным последствиям запущенности ребенка относят хронические болезни у ребенка, задержку развития, ощущения стыда, трудности в установленные контакты с окружением, задержка психического развития. А вот к отдаленным последствиям мы можем отнести психосоматические болезни, физическую недоразвитость, низкую самооценку.¹

Подчеркивая важность реализации прав ребенка в процессе соответствующего присмотра и воспитания со стороны родителей, нельзя обойти вниманием тот факт что, готовя ребенка к взрослой жизни, мы должны научить его уважению к работе и самостоятельности в реализации поставленных целей. Начинается этот процесс социализации от основной деятельности (самостоятельная еда, одевание, гигиена), самообслуживания через мелкие полезные работы в доме (уборка своего пространства, вынос мусора, помощь в приготовлении еды, помощь в общей уборке дома, помощь в присмотре над больными членами семьи, приготовление сюрпризов для близкого человека и тому подобное) до принятия более серьезных жизненных решений, которые способствуют лучшему функционированию целой семьи (например, выполнение оплачиваемой работы во время каникул и т.п.).

¹ I. Pospizyl *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994, s. 156.



Работа учит изобретательству, ответственности, пунктуальности, дисциплинированности, умению работать в группе, ответственности за результаты работы всего коллектива. Дает также ощущение удовольствия, гордость за себя, освобождает активность, укрепляет самооценку и скрытый потенциал человека.

Случается, что родители ограничивают активность ребенка в этой плоскости, потому что излишне отягощают ребенка работой, переступая физические и психические возможности, что имеет свои негативные последствия для процесса социализации ребенка.

Основные вопросы, которые касаются обязанностей ребенка заложены в Семейном и Гражданском кодексах:

- обязанность взаимной поддержки детей и родителей;
- обязанность моральной поддержки;
- обязанность предоставления помощи в домашнем хозяйстве;
- обязанность повиновения по отношению к родителям;
- обязанность частичного или полного содержания.¹

Другие обязанности, которые возникают в процессе сосуществования всех членов семьи, регулируются правом, которое передается от поколения к поколению.

К важнейшим обязанностям ребенка в семье относятся:

- помощь в домашних работах;
- уважение и повиновение родителям;
- также соблюдение прав общественной жизни и обычаев.

В реализации воспитательных и опекунских заданий важную роль играет помощь и поддержка образовательно-воспитательных учреждений, которые одинаково поддерживают родителей, так и реализуют принятые на себя воспитательные обязанности этих учреждений (ясли, дошкольное заведение, школа и другие).

Семья является основной социальной ячейкой, которая создает окружающую воспитательную среду для ребенка, и именно в ней находит место удовлетворение первых потребностей, реагирование на ощутимые нехватки, выражение своих чувств. Поэтому, семья должна быть основным гарантом реализации прав ребенка, и главное, – семья должна этих прав придерживаться.

Основной ролью семьи есть реализация прав ребенка, охрана этих прав, а также обеспечение соответствующих гарантий того, что эти права не будут ни в чем ограничены как из-за родителей, так и других лиц. Эту роль родители исполняют как лица, связанные родственной связью с собственными детьми, так и в результате установленных юридических обязанностей, которые возникают в принятых семейных правах. Законодательство в Польше очень положительно отмечает стремление к охране ребенка при одновременном акцентировании того факта, что родители являются наилучшим гарантом заботы о делах ребенка и реализации прав ребенка во имя его блага.²

¹ Dz.U. z 2015 poz. 583.

² M. Balcerek Prawa dziecka, PWN, Warszawa 1986, s. 297-298.



Вопрос защиты детей и правильного формирования детского отношения к работе и труду должен чаще обсуждаться не только на научных конференциях, но и там, где есть конструктивный обмен опытом с целью выбора наилучшей стратегии в подготовке детей к социальной деятельности, независимости и принятию решений на пути к социализации.

Беззащитный ребенок, как человеческое существо, должен иметь специальные права, которые будут защищать его от всех видов негативных социальных явлений. Очень часто мы имеем дело с явлением жестокого обращения с детьми, и это часто люди, которые знают об этом.

Следует отметить, что формирование в ребенке соответствующего комплекса этических ценностей, моральных, общественных, эстетических, патриотических, образовательных принципов зависит прежде всего от ценностей его родителей, семьи и ближайших лиц, которые являются важными и авторитетными для ребенка.

Моделирование социального поведения и отношений также зависит от социальной модели, которая создается общественностью, средствами массовой информации и общественного контроля, который мгновенно реагирует на любые нарушения социальных норм и быстро организует поддержку и необходимую помощь, чтобы сохранить ощущения безопасности и адекватного формирования молодого поколения. Ответственное отцовство, конечно, основной залог успешного образовательного процесса и адекватной социализации детей.

ПРАВА І ОБОВ'ЯЗКИ ДИТИНИ. СПРИЯННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ВИХОВНИМИ МЕТОДАМИ СІМ'Ї

Дотримання прав дитини і водночас визначення її обов'язків – необхідна умова включення у світ заповідей, заборон, привілеїв і прав. Порушення прав дітей і відсутність відповідальності за дитину може спотворити її моральний дух і соціальні відносини. Це передбачає необхідність у навчанні батьків соціалізації дітей.

Ключові слова: права дитини, обов'язки дитини, виховання, виховні методи, соціалізація, сім'я.

PRAWA I OBOWIĄZKI DZIECKA W DOMU METODĄ WYCHOWAWCZĄ SPRZYJAJĄCĄ WŁAŚCIWEJ SOCJALIZACJI

Obserwując zachowania ważnych dla niego osób – naśladuje je. Przestrzeganie praw dziecka a równocześnie nakładanie na dziecko obowiązków – jest konieczne. Konieczne, bo wprowadzają dziecko w świat nakazów, zakazów, przywilejów, praw. Łamanie praw dziecka, jak i brak obowiązków dziecka – może zniekształcić jego morale i postawy społeczne. Stąd wynika ogromna potrzeba pedagogizacji rodziców w tym zakresie.

Słowa kluczowe: prawa dziecka, obowiązki dziecka, wychowanie, metody wychowawcze, socjalizacja, rodzina

RIGHTS AND OBLIGATIONS OF A CHILD AT HOME AS EDUCATIONAL METHOD FOCUSED ON APPROPRIATE SOCIALIZATION

Socialization is carried out by various methods of upbringing as observation, imitation, punishments and rewards, and more. A child who observes the people important to him – imitates their habits. Observance of the rights of the child and the assignment of responsibilities – is necessary. This is essential because it introduces the child to the world of precepts, prohibitions, privileges and rights.

Keywords: children's rights, duties of a child, upbringing, methods of upbringing, socialization, family.

THE ROLE AND IMPORTANCE OF FAMILY MEDIATION AS SEEN BY FATHERS CLAIMING CUSTODY OF THEIR CHILDREN

Contemporary families frequently face conflicts, some of them serious enough to lead to divorce. This situation encourages discussion on forms of support and solutions that would enable couples to resolve their problems and prevent the escalation of the conflict. One of such solutions is family mediation, whose main aim is to resolve conflicts between the spouses and help them reach an agreement. The article focuses on fathers claiming custody of their children after divorce and on their difficult situation that stems from weakening relations with their children and complicated relations with their ex-wives. It attempts to analyse the opinions of the study group on the importance of family mediation for solving marital conflicts as far as the divorce and custody of the children are concerned. It focuses on the evaluation of the effectiveness of mediation and on the opinions of the respondents concerning the availability of this form of support in Poland.

Key words: family mediation, fatherhood, divorce, custody rights

The condition of the contemporary family, especially conflicts between the spouses that more and more often are leading to divorce or separation, has been studied by many pedagogues and psychologists. Statistics show different reasons for the collapse of a family: unfaithfulness of the spouses, incompatible characters, neglecting duties, and preferring one's own comfort to the well-being of the family. Also, it is alarming that divorce is gradually becoming more and more socially acceptable. Couples decide to divorce each other as a result of escalating misunderstandings. Once the decision is made, it leads to the further worsening of their relationship. Moreover, during the divorce proceedings, the conflict may be exacerbated because of custody disputes. After the divorce, the custody is usually granted to the mother, while the father becomes a background guardian, whose contact with the children is regulated by the court. Such situation undoubtedly affects the relations between the spouses, but also between the parents and their children. According to R. E. Emery, children's development is affected more by the conflict between the parents than by the divorce as such. He claims that children whose families were in conflict after the divorce experienced more problems than those whose parents' relations improved. According to E. Zubrzycka [1, p. 75], the course of the divorce affects further relations between the spouses, as well as their attitudes and willingness to cooperate in the child's upbringing. All extremely egoistic behaviours of the parents, such as limiting the contact with the father, forbidding the children from staying at the father's house or spending vacations with him, as well as distancing the children from the father begin during the divorce proceedings which are prolonged due to disputes.

The divorce conflict and its aftermath have particular influence on the fathers who claim custody of their children. The issue of the engagement of fathers in the child's life is not often discussed in the literature on the subject. However, there is a growing interest in the idea of conscious fatherhood and in the forms of support for men who want to be legal custodians and to participate in the child's life and development after the divorce. Also, the fathers' rights organizations are becoming more and more popular. They focus on the involved fatherhood and promote children's rights to maintain contact with both parents after the divorce. They also help fathers claim the custody of their children and establish contact arrangements after the divorce



[2]. These organizations also emphasize the role of family mediations as a means of supporting the spouses during their divorce as well as of establishing a parental plan and reaching an agreement on shared custody, which is especially important for fathers.

It should be noted that mediation is effective only when both parties are interested in reaching an agreement. The court may refer the parties to mediation, if there are prospects to continue a marriage, (Code of Civil Procedure, Art. 436 § 2). If both parties are determined to obtain a divorce, mediation should only serve the purpose of creating the rules for the functioning of the family after the divorce: establishing child maintenance allowance, the manner of exercising parental rights, contact with children and financial matters (Code of Civil Procedure, Art. 445). An important change in the legislation that encourages parents to reach an agreement concerning custody of the child after the divorce was the amendment to The Family and Guardianship Code from November 6, 2008 that came into effect on June 13, 2009. Art. 58 § 1a states that “upon the consensual request of parents, the court can entrust parental authority to both of them provided that they (...) present an agreement on exercising parental authority and maintaining contact with the child after the divorce and it may be reasonably anticipated that they will cooperate on the issues concerning the child”. This amendment increases the chances of fathers who want to remain a part of the child’s life.

The literature on the subject defines mediation as assistance to two (or more) parties in reaching to an agreement” [3; 4]. Ch. W. Moore defines mediation as “intervention in a standard negotiation or conflict of an acceptable third party who has limited or no authoritative decision-making power but who assists the involved parties in voluntarily reaching a mutually acceptable settlement of issues in dispute.” [1, p. 18]

According to A. Rekas [5, p. 19], mediation means voluntary, confidential and informal and extrajudicial procedure undertaken in the cases that can be solved with an agreement reached by the parties (participants) of a given conflict with the help of a third party – impartial mediator whose aim is to solve the conflict with a settlement. The author enumerates some rules of mediation and she claims it should be impartial, voluntary, confidential, neutral, accepted. She also mentions advantages of solving conflicts through mediation and these include: equal position of both parties of the conflict, building understanding, shaping proper interpersonal relations, greater chances of solving the conflict, effective implementation of the agreements, shorter court procedures and lower expenses [5, p. 20].

In practice, family mediation usually concerns the issues of separation, divorce or a post-divorce conflict between the spouses. Many authors, therefore, use the term divorce mediation and family mediation interchangeably. Such approach is adopted by, among others, L. Parkinson [1, p. 18] who defines family mediation as a process in which a mediator assists couples at any stage of separation or divorce and helps them analyse possible solutions and improve communication in order to reach agreement on present or future issues. The agreement may concern children, finances, and properties, as well as the separation or divorce itself. A bit different definition of family and divorce mediation is offered by J. Kelly [6, p. 35], who emphasizes that mediation is a task-oriented and time-limited process whose central focus is the analysis of the contemporary and future situation, and not the past.

Family mediation can be divided into two systems according to the way in which a mediator is contacted. There is voluntary mediation, when the interested parties contact the



mediator voluntarily, on their own, and mandatory mediation, when the mediation is ordered by the court [7; 8]. As far as mandatory mediation is concerned, in some countries the court has a right to order mediation so as to specify the conditions of a settlement. It means that some cases are first dealt with by a mediator, and only after mediation fails does the case go to court. If the parties decide against this solution, the case is dealt with directly by the judge. One of the characteristic features of mandatory mediation is that it is limited only to cases concerning custody of the children and regulating contact with them in the case of a divorce (or separation) [9].

Mandatory divorce mediation was introduced in order to assist spouses in reaching an agreement when, due to an exacerbating conflict, they cannot do so on their own. It should be emphasized that divorce or separation court proceedings do not create favourable conditions for reaching an agreement between the parties. What is more, trial itself is stressful not only for the spouses, but also for the children. This problem is common in family courts in many countries. Baskerville claims [10, p. 81] that divorce lawyers, social workers and a crowd of other specialists have a vested interest in the exacerbation of family conflicts. This is serious criticism, even an accusation, and it is difficult to fully agree with it; however, it is alarming that divorce proceedings in Poland last for months, and the interested parties experience difficulties with finding relevant information. All this contributes to the accumulation of negative emotions between the divorcing spouses.

Mandatory mediation obliges the parties to attempt mediation before going to court. M. Shattuck [8, p. 198-204] enumerates five elements characteristic of mandatory mediation:

- mediators effectively try to exercise the power bestowed on them by the court, which authorizes them to either conduct mediation or refer the case back to court
- mediation focuses on the problems experienced by children as a result of on-going conflict
- strategic interventions use re-evaluation and redefinition of the matters of argument
- parents learn about the negative consequences of the divorce for children, they are taught how to separate marital and financial issues from parental ones and how to solve conflicts
- mediation is shown as part of the judicial system, an alternative to claiming one's rights in court.

Rosenberg [9] notices some advantages of mediation. He emphasizes the fact that parents who participated in mandatory mediations were more satisfied with the settlement than people who did not take part in mediations. Also, the participants of mediations were more inclined to abide by the rules of the settlement than by court's orders. They also claimed that mediation allowed them to focus more on the needs of their children. Finally, they appreciated lower costs of court trials.

The first place to introduce mandatory mediation in the cases concerning custody of children and regulating contact with children was California. According to the Civil Code of 1981, mediation is mandatory for all parents who have petitioned for divorce and need to settle the custody rights or regulate contacts with children.



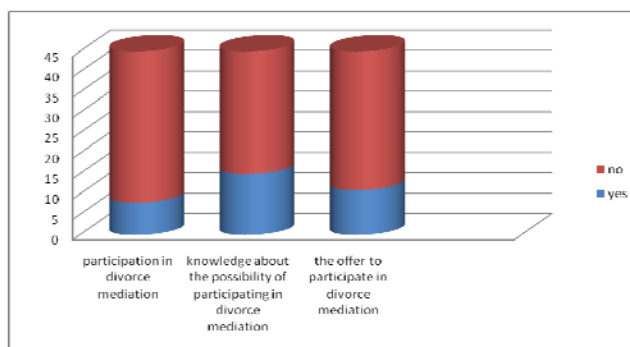
Voluntary mediation, on the other hand, concerns parties who voluntarily contact a mediator and it can serve as an alternative to the traditional court trials. It is usually independent from court procedures.

The system of voluntary mediations is not limited to the problems that are the main focus of the session. It should be noted that the mediation systems discussed in the article are aimed at different groups of people. Mandatory mediation is addressed to general local community, while voluntary mediation is usually addressed to educated people with better socio-economic position [8].

The aim of the conducted research was to investigate the opinions about divorce mediation of fathers claiming custody of their children. The research used the technique of interview to determine the respondents' knowledge about the possibilities of participating in family mediation and their opinions concerning the effectiveness of this form of solving marital conflicts and resolving custody-related issues.

The research was conducted during legal counselling sessions organized by the Stowarzyszenie Centrum Praw Ojca i Dziecka (Centre for Fathers' and Children's Rights Association) in Warsaw among men seeking legal and psychological counselling. The Association aims at ensuring that fathers' rights are exercised and respected and at promoting the image of the father as an indispensable element of the child's development; they also work towards changing the practices of the court and subordinate institutions that discriminate fathers as legal guardians and active participants of child's upbringing, as well as showing father as an indispensable element of child's development.

The analysis of 45 interviews with the participants of the consultations at the Association revealed that only 11 respondents were offered family mediation during the marital conflict, and as many as 30 fathers did not know where to seek this form of assistance in a difficult divorce situation. Only 8 respondents participated in mediation, while 15 respondents received an offer to participate in mediation in order to solve marital conflict.

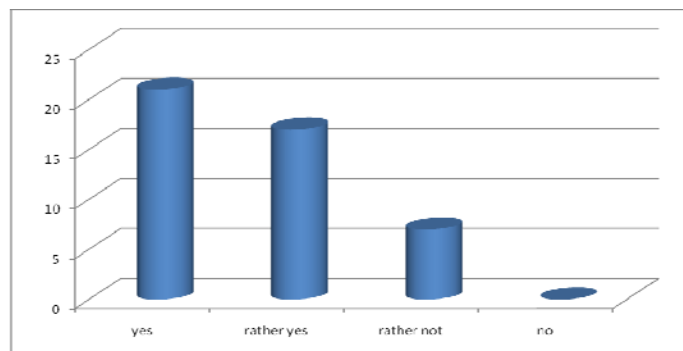


Source: own research

Diagram 1. Participation, knowledge about the possibility of participating, the offer to participate in divorce mediation



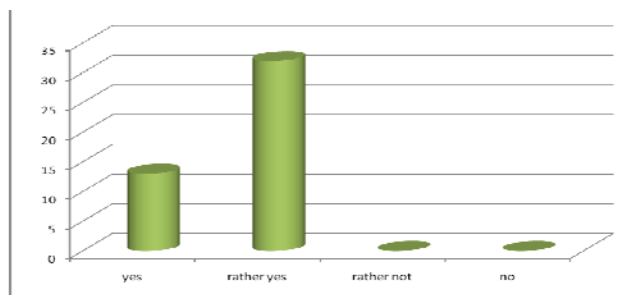
Another area of research was the willingness of fathers to take part in divorce mediation. The results show that 38 respondents were willing to use this form of support, and 21 of them expressed strong willingness to do so. Only 7 respondents were not fully convinced of the effectiveness of mediation, and none of the respondents expressed negative opinion about the procedure. Despite the lack of knowledge about this form of counselling, the majority of fathers declared willingness to participate in divorce mediations. Such situation may result from a specific and difficult situation of fathers whose experience of the stress connected with the failure of marriage is accompanied by the loneliness and lack of contact with the child. Fathers who are aware of their role in the child's life and want to be part of the child's life despite the divorce see any form of help as a chance to improve the situation and the relations with their children. It should be acknowledged that family mediation is treated by them as a possibility of reaching an agreement concerning the child's upbringing. The analysis of the interviews supports a conclusion that the respondents are interested in a dialogue that could lead to the establishment of shared custody or the arrangement of contact with the children, and not so much in improving marital relations. Such opinions do not seem surprising since the majority of the respondents were involved in a divorce conflict whose strength and complexity resulted from long divorce proceedings and the increasing aversion of the spouses to each other. The respondents also pointed to the attitude of lawyers and of the family court deciding on the custody of the children as the factors that had negative impact on the situation.



Source: own research

Diagram 2. Willingness to participate in divorce mediations

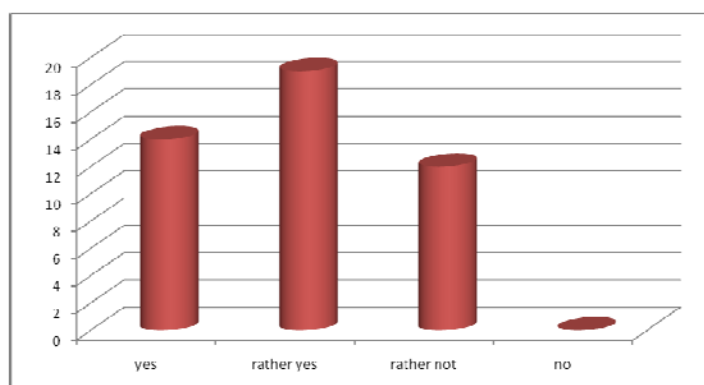
The research revealed that all respondents supported the introduction of mandatory mediation, and 13 of them expressed strong support for the solution. In accordance with its objectives, this form of mediation increases the chances of reaching an agreement on the issues concerning the child. Since mandatory mediation is obligatory for both parties, fathers whose divorce problems concerned mainly contacts with the children saw mediation as a chance to contact the ex-spouse and reach a settlement through a mediator.



Source: own research

Diagram 3. Respondents' opinions about mandatory mediation

The analysis of the opinions of the respondents about the effectiveness of family mediation in solving marital conflicts and settling issues concerning the custody of the child presented more diverse results. The research proved that over $\frac{1}{4}$ of the fathers claiming custody of their children expressed negative opinions about the effectiveness of mediation; however, those opinions were not very strong. The remaining respondents claimed that divorce mediation gives a chance to reach an agreement and may improve the post-divorce situation and regulate contacts with the child.



Source: own research

Diagram 4. Respondents' opinions about the effectiveness of family mediation in solving marital conflicts and custody-related conflicts

The results of the research lead to the conclusion that divorce mediation is considered by the respondents to be an effective way to reach an agreement between the spouses on the issues concerning contacts with the children. The results revealed that not many fathers participated in mediation, mainly because they were unaware of such a possibility. What is more, the majority of the respondents were interested in participating in mediation process. The fact that all



respondents supported the introduction of mandatory mediation may prove the importance of mediation in solving divorce conflicts. On the basis of the opinions of the fathers claiming custody of their children after the divorce or trying to regulate contacts with their children, it can be stated that divorce mediations are considered to be an effective form of resolving conflicts, especially as far as the parental plan and shared custody are concerned. The respondents who sought help at the Centre for Fathers' and Children's Rights Association looked for and embraced every possibility of improving their difficult situation and re-establishing their contact with the child. Many of them claimed that their relations with the mother of their child were so complicated that reaching any agreement, or sometimes even communicating with the ex-spouse without a mediator, was ineffective.

It should be remembered that reaching an agreement is possible only when both parties are interested in it. Prolonged divorce proceedings that may lead to the escalation of the conflict do not facilitate the process. Undoubtedly, divorce mediation is beneficial for the divorcing spouses, since it allows them to resolve the conflict, and therefore to reduce stress. However, it should be borne in mind that it is also beneficial for the children, who are usually involved in the conflict between the parents.

Bibliografia:

1. *Przybyła-Basista H.* Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym / Przybyła – Basista H. – Kraków, 2006.
2. *Dudak A.* Stowarzyszenie na rzecz obrony praw ojca jako instytucja świadczące pomoc i wsparcie społeczne [w:] M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, L. Adamowska (red.), Nowe przestrzenie działania w pracy socjalnej w wymiarze etyczno-prakseologicznym. – Kraków, 2010.
3. *Pruitt D. G., Kressel K.* The mediation of social conflict: An introduction. / D. G. Pruitt, K. Kressel // "Journal of Social Issues". – 1985. – Vol. 41. – No 2, 1-10.
4. *Wall J. A. Jr., Lynn A.* Mediation. A current review /Wall J. A. Jr., Lynn A. // "Journal of Conflict Resolution". – 1993. – Vol. 37. – No. 1. – C. 160-194.
5. *Rękas A.* (red.), Czy tylko sąd rozstrzygnie w sporze? Mediacja i sądownictwo polubowne. Informator o alternatywnych sposobach rozwiązywania sporów. / A. Rękas (red.). – Warszawa, 2010.
6. *Kelly J. B.* Mediation and psychotherapy: Distinguishing the differences / J. B. Kelly // "Mediation Quarterly". – 1983. – 33-44.
7. *Folberg A.* Milne (red.), Divorce mediation. Theory and practice, The Guilford Press. / A. Folberg. Milne (red.). – New York-London, 1988. – 3-25.
8. *Shattuck M. T.* Mandatory mediation [w:] J. Folberg, A. Milne (red.), Divorce mediation. Theory and practice, The Guilford Press. / M. T. Shattuck. – New York-London, 1988. – C. 191-209.
9. *Przybyła-Basista H.* Proces mediacji rodzinnych – od teorii do praktyki / H. Przybyła-Basista // "Mediator" 2002, nr 21. – s. 5-23.
10. *Risé C.* Ojciec. Niezgoda na nieobecność. / C. Risé. – Kielce, 2005.



ЗНАЧЕННЯ СІМЕЙНОЇ МЕДІАЦІЇ В РОЗУМІННІ БАТЬКІВ, КОТРІ ПРЕТЕНДУЮТЬ НА ДИТИНУ

Ситуація сучасних сімей, в котрих через різні, часто комплексні причини виникають конфлікти, і як наслідок розлучення, змушує нас задуматися над формою допомоги і рішенням, спрямованим на створення можливості для порозуміння та запобігання ескалації конфлікту, і як наслідок, розлучення. Таким рішенням є сімейна медіація, котра допомагає зупинити суперечки між подружжям досягнути порозуміння. Стаття присвячена ситуаціям татусів, які претендують на право на дитину після розлучення і їх складної ситуації, пов'язаної з ослабленням контакту з дитиною і порушенням відносин з матір'ю дитини. Була зроблена спроба діагностувати переконання опитаних батьків про важливість сімейної медіації у вирішенні конфліктів між подружжям у ситуації розлучення і опіки над дітьми після розлучення. Особливу увагу було приділено оцінці придатності, ефективності медіації в оцінці респондентів і їх думки з приводу наявності даної форми допомоги в нашій країні.

Ключові слова: сімейні медіації, батьківство, розлучення, право на опіку.

ROLA I ZNACZENIE MEDIACJI RODZINNYCH W OPINIACH RODZICÓW UBIEGAJĄCYCH SIĘ O PRAWO DO DZIECKA

Sytuacja współczesnych rodzin, w których z wielu, często złożonych przyczyn dochodzi do konfliktów, a w konsekwencji do rozvodu skłania do rozważań na temat form pomocy oraz rozwiązań, których celem jest stworzenie szansy na porozumienie i zapobieganie eskalacji konfliktu rozwodowego. Takim rozwiązaniem są mediacje rodzinne, których głównym zadaniem jest doprowadzenie do zaniechania sporu między małżonkami i osiągnięcie porozumienia. W artykule skoncentrowano się na sytuacji ojców ubiegających się o prawo do dziecka po rozwodzie oraz ich trudnej sytuacji wynikającej z osłabienia kontaktów z dzieckiem i zaburzonych relacji z matką dziecka. Podjęto próbę zdiagnozowania opinii badanych ojców na temat znaczenia mediacji rodzinnych w rozwiązywaniu konfliktów między małżonkami w sprawach dotyczących rozvodu oraz sprawowania opieki nad dzieckiem po rozwodzie. Szczególną uwagę zwrócono na ocenę przydatności, skuteczności mediacji w ocenie badanych oraz ich opinie na temat dostępności tej formy pomocy w naszym kraju.

Słowa kluczowe: mediacje rodzinne, ojcostwo, rozwód, prawo do opieki.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СЕМЕЙНОЙ МЕДИАЦИИ В ПОНИМАНИИ ОТЦОВ, КОТОРЫЕ ПРЕТЕНДУЮТ НА ПРАВА НА РЕБЕНКА

Ситуация современных семей, в которых по разным, часто комплексных причинах возникают конфликты, и как следствие развода, заставляет нас задуматься над формой помощи и решением, направленным на создание возможности для понимания и предотвращения эскалации конфликта, и как следствие, развод. Таким решением является семейная медиация, которая помогает остановить споры между супругами и достичь согласия. Статья посвящена ситуации отцов, которые претендуют на право ребенка после развода и их сложной ситуации, связанной с ослаблением контакта с ребенком и нарушением отношений с матерью ребенка. Была предпринята попытка диагностировать убеждения опрошенных родителей о важности семейной медиации в разрешении конфликтов между супругами в ситуации развода и опеки над детьми после развода. Особое внимание было уделено оценке пригодности, эффективности медиации в оценке респондентов и их мнения по поводу наличия данной формы помощи в нашей стране.

Ключевые слова: семейные медиации, отцовство, развод, право на опеку.



ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА І КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

Розкрито питання компетентнісного підходу і його застосування в позашкільній освіті. Представлено основні положення щодо компетентнісного підходу, його використання у позашкільній. Розроблено зміст і методику позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу. Основну увагу приділено реалізації пізнавальної, практичної, творчої і соціальної компетентностей за напрямками позашкільної освіти.

Ключові слова: позашкільна освіта, теорія, компетентнісний підхід.

Позашкільна освіта і компетентнісний підхід... У сучасній освіті XXI століття їх застосування стає невід'ємною характеристикою сьогодення. Але не зважаючи на широке застосування компетентнісного підходу в освіті, зокрема позашкільній, виникають питання.

Які історико-теоретичні основи компетентнісного підходу в освіті, зокрема позашкільній освіті? У чому полягає важливість і необхідність застосування компетентнісного підходу у позашкільній? Що являє собою компетентнісний підхід у позашкільній освіті?

Дамо відповіді на ці питання і зосередимо увагу на теорії компетентнісного підходу у позашкільній освіті.

Слід відмітити, що в історії науки та її сучасному стані представлено багато підходів (особистісно-орієнтований, системний, діяльнісний, проблемний та ін.). Підходи не виключають один одного, а реалізують різні плани. Більш того, деякі з них можуть розвивати, удосконалювати, підвищувати ефективність інших.

Загалом під терміном, поняттям "підхід" мається на увазі певна ідея, концепція, принцип. При цьому підхід концентрує увагу на основних для нього одній або двох-трьох категоріях і визначається певною позицією, точкою зору. Так, наприклад, для системного підходу такою його категорією є "система"; для проблемного підходу – "проблема", для особистісно-орієнтованого підходу – "особистість" тощо. Для компетентнісного підходу такою категорією виступила "компетентність".

Необхідно відзначити, що підхід є ключовою позицією і в системі позашкільної освіти. При цьому в позашкільній застосовуються різноманітні підходи. Вони при всій різноманітності і численності до визначення мети, змісту, організаційних форм, методів і засобів мають багато спільного, характерного для вдосконалення в майбутньому.

Вперше в Україні розробки щодо компетентнісного підходу у позашкільній освіті розпочалися у 2003 році у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Це було зумовлено необхідністю орієнтації освіти на новий результат, який вимагав забезпечення якості позашкільної освіти, критеріїв її оцінювання, організації і управління навчально-виховним процесом. Тому важливим і необхідним завданням постала розробка і впровадження у позашкільну освіту нових підходів.

Аналізуючи різноманітні підходи, нами було встановлено, що розробка нових підходів до забезпечення якості позашкільної освіти у сучасних умовах знаходить найбільш повне відображення в змісті компетентнісного підходу.



Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях зарубіжних вчених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, С. Шо та ін.

Світовий досвід і українські перспективи застосування компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували українські вчені Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, І. Г. Єрмаков, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.

Практичну реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей учнів розкривають у своїх роботах російські вчені В. А. Болотов, А. А. Вербицький, І. О. Зимня, Е. Ф. Зеєр, О. Б. Євладова, О. І. Казакова, М. Р. Катуніна, О. Е. Лебедев, Л. Г. Логінова, Н. М. Михайлова, Н. Ф. Радіонова, В. В. Сериков, О. В. Титова, А. П. Тряпціна, А. В. Хуторський, С. Є. Шишов та ін.

Слід відмітити, що загалом компетентнісний підхід в освіті не є цілковито новим. Узагальнюючи дослідження з даної проблеми, І. А. Зимня виділила три етапи його розвитку: 1960–1970 рр.; 1970–1990 рр.; після 90-х рр. ХХ ст. Так, перший етап, що припадає на 1960–1970 рр., характеризується зародженням компетентнісного підходу в освіті, введенням у науковий апарат категорій “компетентність” і “компетенція”.

Другий етап – 1970–1990 рр. – характеризується використанням категорій “компетентність” і “компетенція” в теорії і практиці навчання, а також у сфері управління, менеджменту. При цьому відбувалося виділення різних компетентностей зарубіжними і вітчизняними дослідниками.

Третій етап, що розпочався в 90-х рр. ХХ ст., характеризується утвердженням компетентнісного підходу в освіті, а також активним застосуванням категорій “компетентність” і “компетенція”. Так, у 1996 р. Рада Європи визначає компетентності, які повинні сприяти збереженню демократичного суспільства, відповідати новим вимогам ринку праці і економічним перетворенням, а в матеріалах ЮНЕСКО представлено перелік компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти.

Актуальність застосування компетентнісного підходу в позашкільній освіті визначається необхідністю формування компетентностей особистості, її сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей, самоосвіти і самореалізації. Також, як зазначають вчені, впровадження компетентнісного підходу обумовлено загальноєвропейською і світовою тенденцією інтеграції і глобалізації; необхідністю гармонізації європейської системи освіти; зміною освітньої парадигми, що відбувається в останні десятиліття.

Компетентнісний підхід носить закономірний характер і виходить з узагальнення практики. Він передбачає посилення практичної спрямованості освіти, засвоєння підростаючим поколінням компетентностей, що дозволить їм повноцінно реалізувати себе в сучасних умовах.

Компетентнісний підхід підкреслює поєднання і практичну реалізацію знань, умінь, навичок, досвіду, культури. Водночас у процесі реалізації компетентнісного підходу відбувається переосмислення, що учень – не лише “носіє” певної групи “знань, умінь, навичок”, а є соціальною істотою, яка має реалізовуватися в майбутньому, виконувати соціальні ролі і вирішувати певне коло професійних і життєвих завдань.

Компетентнісний підхід в позашкільній освіті реалізує декілька функцій. По-перше, він забезпечує формування компетентної особистості, яка має знання, вміння, навички, досвід, культуру. При цьому компетентнісний підхід не лише поєднує декілька



сторін, складових у досягненні результату, а забезпечує якісно новий, системний, цілісний результат. По-друге, компетентнісний підхід забезпечує якість позашкільної освіти, що є категорією і характеристикою якості. По-третє, компетентнісний підхід забезпечує підвищення ефективності навчання, виховання, розвитку та соціалізації, їх результативність.

Таким чином, функції компетентнісного підходу в позашкільній освіті включають: функцію формування компетентної особистості; функцію забезпечення якості позашкільної освіти; функцію підвищення ефективності процесу навчання, виховання, розвитку та соціалізації.

Особливе значення у визначенні сутності компетентнісного підходу та його реалізації в позашкільній освіті має проблема визначення, опису структури і складу компетентностей.

Узагальнюючи теоретичні положення і враховуючи практичну діяльність позашкільця, подамо власні визначення смислоутворюючих понять “компетентнісний підхід” і “компетентність”.

Так, *компетентнісний підхід у позашкільній освіті* – це підхід, що базується на застосуванні в меті, завданнях, змісті, формах та методах позашкільної освіти компетентностей особистості.

Компетентність ми розглядаємо як особистісну характеристику людини, яка повноцінно реалізує себе у житті, володіючи відповідними знаннями, вміннями, навичками, досвідом та культурою.

Варто відмітити, що в наукових та методичних працях поняття компетентність ототожнюється або диференціюється з поняттям компетенція. Не вдаючись у детальний опис, зазначимо, що ми робимо акцент на понятті компетентність.

Структуру компетентнісного підходу в позашкільній освіті представимо на схемі (рис. 1).



Рис. 1. Структура компетентнісного підходу в позашкільній освіті



У структурі компетентностей, що складають основу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті, нами виділено 4 компетентності, а саме:

1. Пізнавальна компетентність – компетентність, спрямована на оволодіння знаннями про культуру, природу, техніку, суспільство.

2. Практична компетентність – компетентність, спрямована на формування практичних вмінь та навичок особистості.

3. Творча компетентність – компетентність, спрямована на розвиток творчої діяльності, здібностей, нахилів і уяви особистості.

4. Соціальна компетентність – компетентність, спрямована на загальну культуру особистості, здатність до співпраці, самореалізацію та самовизначення.

Так, *пізнавальна компетентність* є першою в основі реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті. Вона забезпечує оволодіння поняттями, знаннями про культуру, природу, техніку, суспільство; сфери життєдіяльності людини; види, способи, засоби праці, матеріали та інструменти; морально-психологічні якості особистості; способи організації вільного часу тощо. Також ця компетентність сприяє засвоєнню учнями технічної, екологічної, економічної та іншої термінології.

Відзначимо, що пізнавальна компетентність з урахуванням психофізичних особливостей дітей, передбачає їх ознайомлення зі світом сучасної техніки, технології, культури, довкілля. Водночас діти оволодівають системою знань про робочі інструменти та машини від найпростіших до найскладніших; оброблювальні матеріали, їх фізико-механічні властивості, способи виготовлення виробів.

Сукупність морально-психологічних, емоційно-вольових, трудових понять, знань, переконань, якими оволодівають діти в процесі розвитку пізнавальної компетентності, є основою для формування в них принципів, світогляду, особистісних якостей. При цьому знання видів та способів організації вільного часу сприяє оволодінню дітьми правильним його використанням.

Отже, засвоєння пізнавальної компетентності в позашкільній освіті озброє особистість поняттями, знаннями. При цьому особливе значення має не лише засвоєння окремих знань, а оволодіння ними комплексно. Тому необхідним є не тільки відповідний рівень розвитку широкого кола знань, а й обов'язкове застосування їх у практичній діяльності, що здійснюється за допомогою другої компетентності – практичної.

Практична компетентність спрямована на формування вмінь та навичок особистості застосовувати отримані поняття, знання на практиці. Серед них основні види пізнавальної, дозвільної діяльності, роботи з матеріалами та інструментами, виготовлення різноманітних виробів тощо. У сучасних умовах зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної діяльності. Причому знання, уміння і навички виконують функцію не стільки самостійних цілей, скільки засобів у процесі формування компетентної особистості.

Введення практичної компетентності в позашкільну освіту дозволить вирішити типову для освіти проблему, коли учні, оволодівши набором теоретичних знань, зазнають значних труднощів у їх реалізації при вирішенні конкретних завдань або проблемних ситуацій.



Водночас засвоєння практичної компетентності забезпечує лише застосування знань на практиці, оволодіння трудовими вміннями та навичками. Подальше формування компетентної особистості, її розвиток обумовлює третя компетентність – творча.

Творча компетентність також лежить в основі реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті і забезпечує розвиток творчої діяльності, майстерності, здібностей, нахилів та уяви особистості.

Особливе значення творча компетентність має в сучасних умовах, коли творчий підхід до розв'язання будь-яких завдань, творча праця, постійне підвищення своєї майстерності, самоосвіта стали життєво необхідними кожному. Адже опанування знань та вмінь у готовому вигляді, за готовими зразками та шаблонами забезпечує лише репродуктивний, виконавський рівень.

Необхідно відзначити, що творча компетентність в позашкільній освіті зумовлює навчання дітей творчості, формування у них з раннього віку досвіду творчої діяльності, майстерності, розвитку творчих здібностей, нахилів. Це здійснюється в процесі розв'язання учнями творчих завдань, пошуку раціональних шляхів і способів виконання роботи, внесення раціоналізаторських пропозицій, самостійного визначення технології виготовлення виробів тощо. При цьому необхідним постає розвиток творчої уяви, фантазії, креативного мислення, інтересу до видів творчості, а також формування естетичних смаків, художнього і технічного хисту.

Отже, творча компетентність забезпечує творчу трудову, раціоналізаторську, винахідницьку діяльність, розвиток здібностей особистості. Водночас формування компетентної особистості неможливе без розвитку культури праці, комплексу особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства.

Соціальна компетентність – четверта компетентність, що забезпечує реалізацію компетентнісного підходу в позашкільній освіті, – спрямована на виховання та розвиток загальної культури особистості, здатності до співпраці, самореалізації та самовизначення. Також ця компетентність визначає сукупність якостей людини, що становлять її імідж, індивідуальний стиль діяльності.

Соціальна компетентність у позашкільній освіті забезпечує формування активної життєвої позиції, адаптацію, готовність до безперервної освіти, конкурентної боротьби на ринку праці, потребу ініціативно включатися в систему нових економічних відносин, підприємницьку діяльність. Її засвоєння обумовлює прояв та розвиток важливих людських якостей і здібностей особистості, ставлення до праці; засвоєння соціального досвіду. Також соціальна компетентність характеризує взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми.

На основі структурування пізнавальної, практичної, творчої і соціальної компетентностей узагальнено і розкриємо зміст позашкільної освіти за основними напрямками: художньо-естетичним, науково-технічним, еколого-натуралістичним, туристсько-краєзнавчим, гуманітарним.

Пізнавальна компетентність у художньо-естетичному напрямі передбачає оволодіння поняттями, знаннями з хореографії, музичного, театрального, художнього мистецтва тощо; у науково-технічному напрямі – оволодіння початково-технічними,



спортивно-технічними, предметно-технічними, інформаційно-технічними, художньо-технічними, виробничо-технічними поняттями, знаннями; ознайомлення зі світом сучасної техніки, технологічними процесами; засвоєння знань технічної термінології, графічної грамотності з технічного моделювання і конструювання тощо; у *еколого-натуралістичному напрямі* – оволодіння екологічними, біологічними, сільськогосподарськими, лісогосподарськими, медичними, хімічними поняттями, знаннями; формування поняття про цілісну картину світу, закономірності існування життя на Землі, самоорганізацію та саморозвиток природи тощо; у *туристсько-краєзнавчому напрямі* – оволодіння поняттями, знаннями з краєзнавства, географії, археології, геології, етнології, народознавства; ознайомлення з природними та культурними особливостями свого рідного краю, держави, світу; оволодіння знаннями з історії рідного краю, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів тощо; у *гуманітарному напрямі* – оволодіння поняттями, знаннями з історії, права, філософії, мови, літератури, суспільствознавства та інших соціально-гуманітарних наук; вивчення основ характеристики явищ і процесів суспільного життя тощо.

У процесі дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що *практична компетентність у художньо-естетичному напрямі позашкільної освіти* передбачає формування мистецьких вмінь та навичок; практичне введення дітей у світ культури та мистецтва, залучення їх до створення художніх виробів, виконання різних видів вокальних, музичних, театральних, танцювальних номерів тощо; у *науково-технічному напрямі* – формування техніко-технологічних умінь і навичок, проектування, конструювання; практичне введення дітей у світ техніки, залучення їх до створення моделей машин, механізмів, іграшок; набуття та формування вмінь і навичок з графічної підготовки, роботи з різноманітними матеріалами та інструментами; засвоєння основних прийомів використання технологій у машинобудуванні тощо; у *еколого-натуралістичному напрямі* – формування екологічних вмінь і навичок розв'язання екологічних проблем, раціонального природокористування, природоохоронної діяльності тощо; у *туристсько-краєзнавчому напрямі* – формування краєзнавчих умінь та навичок, участь у краєзнавчій роботі, збереження та відродження народних традицій, звичаїв, обрядів, оволодіння навичками здорового способу життя тощо; у *гуманітарному напрямі* – розвиток громадської активності, здатності реалізовувати і захищати свої права, орієнтуватися у соціальних відносинах, умінь оцінки суспільних явищ та процесів, встановлення зв'язку між подіями і явищами, формулювання, висловлювання та доведення власної думки, позиції, ведення дискусій тощо.

Унаслідок конкретизації і узагальнення експериментального змісту позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу за основними напрямками було встановлено, що *творча компетентність у художньо-естетичному напрямі* передбачає набуття досвіду власної творчої діяльності з хореографії, музичного, театального, художнього мистецтва, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу; розвиток художніх, творчих здібностей, виконавської та акторської майстерності, системного, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до художньої творчості тощо; у *науково-технічному напрямі* – набуття досвіду власної творчої діяльності з науково-технічної творчості, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу



ініціативу; формування вмінь самостійного виготовлення технічних об'єктів; розвиток конструкторських, винахідницьких, дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до науково-технічної творчості тощо; в *еколого-натуралістичному напрямі* – набуття досвіду власної творчої діяльності у сфері екології, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу; формування досвіду взаємовідносин людини з природою, вмінь проведення самостійних наукових досліджень; розвиток дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, творчої уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до екологічної освіти тощо; у *туристсько-краєзнавчому напрямі* – набуття досвіду власної творчої діяльності з краєзнавства, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу; формування досвіду взаємовідносин людини з природою, вмінь проведення самостійних наукових досліджень; розвиток дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, творчої уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до туристсько-краєзнавчої роботи тощо; у *гуманітарному напрямі* – творчої діяльності з соціально-гуманітарних наук, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу; розвиток дослідницьких здібностей, системного, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії; формування стійкого інтересу до соціально-гуманітарних наук тощо.

З'ясовано, що *соціальна компетентність* у художньо-естетичному, науково-технічному, еколого-натуралістичному, туристсько-краєзнавчому та гуманітарному напрямках позашкільній освіті передбачає входження і реалізацію дітей в соціумі. Ця компетентність як сукупна характеристика громадянської зрілості професіонала виступає одночасно як соціальна дієздатність, його вміння передбачати наслідки своїх дій, робити правильний вибір під час їх виконання, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів.

Отже, позашкільна освіта як невід'ємна складова системи освіти має істотний потенціал для становлення і розвитку компетентностей особистості. Цей потенціал полягає в меті, змісті позашкільної освіти, її формах, методах, засобах, що визначають подальшу розробку теоретико-методичних основ позашкільля на основі компетентнісного підходу.

Література:

1. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сымалюк. – М., 2005. – 211 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [Н. М. Бібік, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.



5. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / за ред. О. В. Биковської. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
6. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка: теорія, історія практика : наук.-метод. посібник / Т. І. Сущенко. – К. : МАН, 2011. – 299 с.

KSZTAŁCENIE POZASZKOLNE I PODEJŚCIE KOMPETENCYJNE

Artykuł podejmuje kwestię podejścia kompetencyjnego i jego zastosowania w kształceniu pozaszkolnym. Ukazano w nim zasadnicze założenia podejścia kompetencyjnego oraz jego zastosowania w nauczaniu pozaszkolnym. Opracowano treść i metodykę kształcenia pozaszkolnego na podstawie podejścia kompetencyjnego. Najwięcej uwagi poświęcono realizacji kompetencji poznawczej, praktycznej, twórczej i społecznej w ujęciu kształcenia pozaszkolnego.

Słowa kluczowe: kształcenie pozaszkolne, teoria, podejście kompetencyjne.

NON-FORMAL EDUCATION AND COMPETENCE APPROACH

The article discovers issues of competent approach and its application in non-formal education. It represents the main points regarding competent approach and its application in non-formal and a developed content and methods of non-formal education on the basis of competent approach. The main focus is on implementation of educational, hands-on, creative and social competences within the non-formal education.

Key words: non-formal education, theory, competent approach.

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Раскрыты вопросы компетентностного подхода и его применения во внешкольном образовании. Представлены основные положения компетентностного подхода. Разработано содержание и методику внешкольного образования на основе компетентностного подхода. Основное внимание уделено реализации познавательной, практической, творческой и социальной компетенций по направлениям внешкольного образования.

Ключевые слова: внешкольное образование, теория, компетентностный подход.

Kinga ŁAPOT-DZIERWA

WPLYW PERCEPCJI MALARSTWA ABSTRAKCYJNEGO NA TWÓRCZĄ WYOBRAŹNIĘ DZIECKA – PERCEPCJA PODSTAWĄ EDUKACJI PLASTYCZNEJ

Ale ważne jest dla nas nie to, co mechanicznie chwyta oko, lecz to co człowiek uświadamia sobie ze swego widzenia. Tylko to, co sobie uświadomił – to w rzeczywistości zobaczył. Reszta pozostaje poza jego świadomością nie rozpoznana i dlatego nie zauważona. Doświadczenie ukazuje, że w naturze dostrzegamy tylko te zjawiska, na które nastawiona jest



nasza ¹uwaga. Myśl nasza jak gdyby z góry stawia pytania, na które nasz wzrok ma dać odpowiedź.

(...) Praca myśli, współdziałająca z bezpośrednią czynnością widzenia, decyduje o bogactwie i różnorodności naszych spostrzeżeń [1].

W ciągu tworzenia się kultury odnajdujemy trzy historyczne modele sztuki: sztuka jako dopełnienie życia, jako ekspresja osobowości artysty, jako samoistna rzeczywistość. Na przestrzeni wieków główne pole twórczych poszukiwań i artystycznych dążeń stanowi spostrzeganie przedmiotu i jego kompozycja. Poszczególne kierunki i style w sztuce są najlepszą dokumentacją w tym zakresie. Ukazują, jak różne jest poszukiwanie formy, w zależności od postaw wobec relacji artysta – świat oraz stanu narastania świadomości wzrokowej artysty. Forma przyjmuje więc różne środki wyrazu. Może być obiektywna lub przybrać kształt realistyczny, afektywny (ekspresyjny), analityczno – syntetyczny (interpretowany jako abstrakcyjny) lub może odwołać się do symbolu.

Ale jak napisał W. Kandinsky: Każda forma ma treść wewnętrzną. Forma jest zatem uzewnętrznieniem treści wewnętrznej. Nie ma takiej formy jak w ogóle niczego na świecie, Która by nic nie mówiła[2].

Bez względu na toczące się przemiany w sztuce jedno nie ulegało i nie ulega zmianie – twórcze poszukiwania artysty mające bezpośredni wpływ na odbiorcę, bowiem dzieło sztuki jest przeznaczone właśnie dla niego. Sztuka zaczyna funkcjonować w świecie i dla świata napeliona energią sprawczą artysty i ożywiona przez odbiorcę w procesie percepcji. Ujawnia się w ten sposób odwieczna prawda, w której artysta poprzez dzieło podejmuje próbę nawiązania specyficznego kontaktu z odbiorcą, wzbudzając w nim wyższe wartości estetyczne, pomagając w zrozumieniu świata i siebie. Łącznikiem stają się wartości estetyczne, które dzięki twórcy uzyskują najpełniejszą i najdoskonalszą postać i wiążą się ściśle z relacją artysta – świat. Na nich koncentruje się odbiorca w procesie percepcji.

Zaczynając poszukiwania i rozważania nad percepcją, chciałam zwrócić szczególną uwagę na wieloaspektowy charakter tego zjawiska. Punktem wyjścia stało się dzieło, które jak doskonale wszyscy wiemy, wyzwala określone emocje. W kontakcie z dziełem dokonuje się transformacja odebranych bodźców i wtopienie ich w system psychiczny odbiorcy. Oprócz informacji o przedmiotach, pojawia się ich ocena oraz aktywizowane są przeżycia i decyzje motywacyjno – walicjonalne. Tak dzieje się podczas obcowania z dziełem sztuki. Tak więc z jednej strony dochodzi do kształcenia emocjonalnego opartego na poznawaniu pojęć z dziedziny kultury i sztuki. Z drugiej zaś strony pozwala ujawnić emocje wyzwalone w akcie twórczym. Zdecydowałam się więc na postawienie w innym świetle dotychczasowego związku pomiędzy percepcją a ekspresją w twórczości plastycznej dziecka, co jest tematem niniejszej pracy, a co stanowi odpowiedź na pytanie jakie są istotne elementy rozwoju twórczości plastycznej dziecka.



Badaniami nad problematyką percepcji wzrokowej zajmuje się wiele dziedzin nauki. Jest ona przedmiotem opracowań teoretycznych i empirycznych fizyki, chemii, medycyny, filozofii, psychologii oraz edukacji, kultury i sztuki. Jak pisze Tadeusz Marciniak:

Percepcja nie jest "fotograficznie" wiernym zapisem przedmiotów, a polega na tworzeniu pojęć i wyobrażeń, na chwytaniu ogólnych cech strukturalnych, odkrywaniu ekwiwalentów rzeczy i zjawisk [3].

Percepcja, w czasie której dokonuje się przekształcenie odebranych bodźców jest wtopiona w inne wysoko rozwinięte formy czynności psychicznych i ściśle z nimi współdziała. W sposób naturalny odbywa się wymiana informacji wyselekcjonowanych, aktualnie potrzebnych, mających charakter poznawczy i twórczy. Ta specyficzna wymiana jest podstawą rozwoju człowieka, w tym przede wszystkim jego doświadczeń artystycznych i estetycznych. Dlatego można przyjąć, że spostrzeganie jest swoistym procesem ciągłego uczenia się, dostosowanego do aktualnych potrzeb intelektualnych jednostki. Spostrzeganie jest złożonym procesem poznawczym, w wyniku którego uzyskujemy obraz rzeczywistości wpisany w tok procesu twórczego. Jest to proces ciągły, aktywny, o zmiennej sile napięcia, przebiegający w określonym czasie (zależnym od stymulacji i jej siły).

Jest oczywiste, że na poziomie percepcji informacja wizualna stanowi biegun pierwotny w organizacji dzieła. Obraz przedstawia pewien system wyobrażeń, dzielimy go na części, aby następnie zebrać w jakimś szczególnym, niekiedy nieoczekiwanym ułożeniu. Wpływa to na nasz nieustanny rozwój. W ten sposób dokonuje się kreacja osobowości.

Duże znaczenie dla tworzenia się systemu wartości ma, określaną jako **recepja**, proces przejmowania i przyswajania zjawisk bardziej złożonych, ukształtowanych w procesie psychicznym. Recepja stanowi więc szczególny przypadek percepcji i odnosi się bezpośrednio do dzieła sztuki, które jest wynikiem czyjejs twórczej, intelektualnej działalności. To pozwala na przyjęcie metody postępowania podczas ćwiczeń percepcyjnych, w której trzeba zwrócić szczególną uwagę na dobór dzieła oraz jego wnikliwą interpretację. Bowiem właśnie twórcza interpretacja dzieła, stwarza możliwość jego zrozumienia, przeżycia i wartościowania.

Recepja dzieła to przyjemność estetyczna, jest wprost proporcjonalna do posiadanej przez odbiorcę zdolności do rozumienia samych napomknien czy aluzji, dopełnienia eliptycznej wypowiedzi artysty [4].

W pracy pedagogicznej ze studentami kierunku Pedagogika Przedszkolna i Szkolna staram się, aby zrozumieli oni bardzo istotną i dla nas oczywistą prawdę iż, na każde dzieło plastyki można patrzeć w dwojaki sposób. Można zwracać uwagę na treści, czyli na to co dany wytwór przedstawia, albo na formę, oddając się wrażeniu, jakie wywołuje kompozycja jako zespół kształtów i barw. W każdym dziele sztuki można mniej lub bardziej abstrahować od treści przedmiotowej, od obrazu naturalistycznego i kontemplować je podobnie jak utwór muzyczny, to jest poddawać wrażeniu, jakie wywołują harmonie elementów figuralnych i barwnych. To całkiem nowe doświadczenie, poszukiwania innych rozwiązań interpretacyjnych wpływa korzystnie na późniejsze relacje nauczyciel – dziecko.

Każda wartość ludzkiego świata jest tworem relacyjnym i relatywnym jednocześnie. Wnikamy w dzieło, próbujemy zrozumieć intencje twórcy, to znów wracamy do siebie i do świata, który jest w nas i który nas otacza. Wartości plastyczne są kreacyjne i całkowicie



nieobojętne na to, kto je tworzy i kto z nimi obcuje. Dzieło jest nieustannie otwarte i oczekujące na procesy refleksji, konfrontacji i interpretacji.

Każde dzieło plastyczne należy sytuować na przecięciu czasu i przestrzeni, w kontekście kulturowych uwarunkowań, tendencji i oczekiwań.

W warstwie formalnej każdego dzieła plastycznego możemy wyróżnić kilka rodzajów wartości. Są to wartości wizualne, semantyczne, artystyczne, estetyczne, nadestetyczne. W procesie percepcji podlegają one czterem najważniejszym procesom, operacjom umysłowym takim jak: widzenie, rozumienie, przeżywanie i wartościowanie. Granice pomiędzy tymi czynnikami są płynne, ale funkcjonują w sposób zintegrowany. Każdy zobaczony świadomie kształt, plama barwna, linia, układ kompozycyjny uruchamiają myślenie, emocje, sądy wartościujące. Postrzegany obiekt implikuje dalsze operacje: porównywanie, poszukiwanie podobieństw i różnic, analizę i syntezę oraz konkretyzację.

Spostrzeżenia dzieci, zwłaszcza w wieku przedszkolnym, mają charakter mimowolny. Wyróżniają one te szczegóły, które silnie na nie oddziałują i wywołują mocne przeżycia. ten rodzaj percepcji określa się jako percepcję spontaniczną (za T. Marciniakiem). Jest ona mało wnikliwa, skupiona zaledwie na niektórych właściwościach obiektów, w tym przede wszystkim na wartościach wizualnych. Wspominam o tym gdyż, dziecko odnajduje je głównie w życiu codziennym, ale to właśnie pole sztuki stanowi dla niego miejsce szczególnej eksploatacji. Dzięki użytym w dziele strukturom takim jak: punkty, linie, plamy, płaszczyzny, przestrzenie, w szczególny sposób oddziałowuje ono na zmysł wzroku odbiorcy, kształtując jego wyobraźnię, mobilizując umiejętność kojarzenia, widzenia i interpretacji świata.

O kształcącej funkcji doświadczeń zmysłowych, w tym przede wszystkim wizualnych, pisze R. Arnheim. Uważa on, że bezpośredni kontakt wizualny z rzeczywistością zewnętrzną prowadzi do rozumienia prawidłowości świata. Stąd wniosek, aby postrzeganie było w sposób celowy organizowane i kierowane. Bardzo ważną rolę odgrywa tutaj język werbalny. Dziecko odrywa się od oglądanego obiektu i ujmuje go w złożony system pojęć i strukturę swoich doświadczeń, ogarnia dzieło i wchłania je całą osobowością. Bowiern każde postrzeganie jest również myśleniem, każde rozumienie – intuicją, każda obserwacja – odkryciem.

W trakcie percepcji spontanicznej dla dziecka najważniejsze stają się emocje i wzruszenia. Cały proces jest bardzo silnie zabarwiony emocjonalnie i subiektywnie. Pojawia się tutaj coś w rodzaju emocji wstępnej, swoistego rodzaju “wzruszenia”, które uruchamia fazy przeżycia estetycznego. I choć percepcja spontaniczna jest zjawiskiem niepełnym i fragmentarycznym, to stanowi bardzo bogaty podkład dla pracy nad percepcją kierowaną, w której pojawiają się conajmniej trzy formy aktywności takie jak: opis, analiza i interpretacja.

Opis stanowi wstępną fazę percepcji i jest przejściem do analizy i interpretacji dzieła sztuki. Opis nie jest łatwy, jednak niezbędny do poznania i zrozumienia dzieła. Najczęściej ogranicza się do wyliczenia przedmiotów, postaci, elementów zawartych w dziele. Analiza jest operacją bardziej skomplikowaną, jako rozumowe wyodrębnianie warstw i składanie pewnej struktury oraz odkrywanie ich wzajemnych zależności i związków. Interpretacja stanowi wyjaśnienie, komentowanie, tłumaczenie, wczuwanie się w treść cudzych przeżyć i poglądów, które zostały ujęte za pośrednictwem wartości semantycznych: znaczeń, symboli, alegorii, metafor, dzięki którym sztuki plastyczne łączą się z innymi dziedzinami humanistyki i



ideologii. Powstają w ten sposób całe piętra znaczeń uzależnione od ogólnego przygotowania odbiorcy jego umiejętności oraz możliwości kreatywnych.

Artysta zawsze stwarza określony obszar znaczeń i napięć dostarczając odbiorcy wprost i pośrednio informacji o świecie, ludziach, rzeczach, zjawiskach. Dla dziecka staje się więc ważne, aby dzieło było wieloznaczne.

Wartość estetyczna dzieła jest tym większa im bogatsze są możliwości jego interpretacji, im więcej aspektów ukazuje odbiorcy nie tracąc zarazem własnej tożsamości [5].

Dzieło sztuki nie tylko pobudza wyobraźnię dziecka, ale daje mu możliwość wypowiedzenia swoich przeżyć słownie (w procesie interpretacji) i artystycznie (w trakcie aktu twórczego). Jak udowodniła w swojej pracy U.Szuścik, istotnym czynnikiem rozwoju i kształcenia twórczej aktywności plastycznej dziecka, jest kształtowanie jego percepcji wzrokowej. Pojawienie się aktywności plastycznej jest zależne od rozwoju poziomu percepcji wzrokowej dziecka i jej jakości. Ważne jest więc to, aby dokonać właściwego doboru dzieł sztuki i umieć zachęcić dziecko do ich oglądania oraz wyróżniania, poznawania, nazywania zjawisk i przedmiotów znajdujących się w polu spostrzeżeniowym. Operowanie jakościami wizualnymi kształci percepcję, ale również rozwija twórczość plastyczną dziecka i przyczynia się do rozwoju jego działań plastycznych jako czynności samodzielnych i świadomych. Dopiero tak ukształtowana zdolność percepcyjna stymuluje twórczość plastyczną dziecka.

Powstaje więc konieczność zbudowania osobnego zestawu dzieł sztuki na kształt galerii obrazów dla celów kształcenia twórczej wyobraźni poprzez percepcję.

Dokonując specyficznej selekcji dzieł należy pamiętać, że poszukiwane obrazy powinny w swojej ikonografii odnosić się wprost do stylistyki wytworów dziecięcych. Ponadto powinny spełniać kilka wymogów. Przede wszystkim operować takimi znakami plastycznymi, które są łatwo rozpoznawalne i mało skomplikowane interpretacyjnie. Jak już wcześniej wspomniałam, dzieła te powinny być schematem niedookreślonym, czekającym na konkretyzację, dookreślenie, wieloraką interpretację, aby poprzez swoistą tożsamość z dziecięcą wyobraźnią stały się łatwiej zapamiętywane i budziły głębsze emocje. Obrazy powinny być takie, aby stając się przeżyciem dziecka były jednocześnie budulcem jego twórczych przekształceń.

Okazuje się, że na te wszystkie założenia doskonale odpowiada sztuka abstrakcyjna a w szczególności malarstwo trzech klasyków tego kierunku:

P. Cille, J. Miro, W. Kandinsky'ego, bowiem: Dzieci przedszkolne oczarowane są malarstwem współczesnym, widocznie owe symbole, gesty, magia znaku czy harmonia układów kompozycyjnych są przez nie odczytywane. Bo dzieci akceptują sztukę abstrakcji, cieszą się grą barw, doszukują się w formach ludzkich postaci, elementów twarzy ludzkich, konturów zwierząt [6].

Przeglądając dziesiątki reprodukcji obrazów wyżej wymienionych artystów, poszukiwałam tych, które w jakiś szczególny sposób będą oddziaływać na wyobraźnię dziecka i poruszą najgłębsze jej pokłady. Doszłam więc do wniosku, że najciekawiej prezentuje się interpretacja dzieł ostatniego z wymienionych abstrakcjonistów. Kandinsky łączy bowiem w swej twórczości wiele pierwiastków w tym: intelektualny, intuicyjny i uczuciowy, zachowując przy tym doskonale proporcje pomiędzy nimi. Poza tym jego obrazy sycą oko bogactwem i wyszukaniem barwy i formy, mimo że uwolnione są od funkcji przedstawiającej. Poza tym sztuka Kandinsky'ego jest wynikiem wielu twórczych poszukiwań. Duże znaczenie mają



inspiracje sztuką wywodzącą się z różnych kręgów kulturowych stanowiących budulec dla nowej estetyki. Wszystko to tworzy język znaków i symboli zamkniętych w nierealny czasami baśniowy świat, w którym czyste formy, linie, rytmy i barwy stanowią daleką aluzję do przedmiotów rzeczywistych lub są uwolnione od skojarzeń z naturą. Jest to świat, w którym dziecko czuje się doskonale. Odnajduje w nim symbole i znaki, które w procesie percepcyjnym pobudzają je do samodzielnego poszukiwania i rozwiązywania w nie tylko w zakresie takich problemów plastycznych jak: barwa linia i bryła, ale poszukiwania głębszych sensów i znaczeń. Obcowanie z "czystą formą" wyzwala w dziecku twórcze myślenie i jego realizację w procesie artystycznej kreacji.

Interpretacja dzieła kształtuje wyobraźnię dziecka, zaznajamia je z treściami dzieła, zwiększa zakres inspiracji plastycznych i zdolność do wyrażania się za pomocą symbolu. Zaznajamia je z sensem pojęć i pozwala podjąć próbę wyrażenia ich w formie plastycznej. Uczy operować słowem, a poprzez wypowiedź powiększa zasób słów, pojęć i metafor. Stąd tak ważny jest scenariusz zajęć. Istotne jest aby polecenie do zajęć plastycznych pozwalało dziecku spostrzegać abstrakcyjny układ wzoru percepcyjnego w dziecięcych kategoriach rozwoju umysłowego, na poziomie operacji konkretnych. Spostrzegany wzór percepcyjny ma je pobudzić do samodzielnego poszukiwania rozwiązań w zakresie problemów barwy, linii i bryły jednocześnie wyzwalając w nim możliwości twórcze.

W rozwiązaniu problemu bardzo pomocne okazują się zabawy i gry para plastyczne (bez względu na wiek dziecka).

WNIOSKI. Realizując z dziećmi zajęcia, w których nadrzędnym celem było kształtowanie ich percepcji w kontakcie z dziełem sztuki oraz przekształcanie zdobytej wiedzy w formę plastyczną, nasunęło się kilka istotnych wniosków:

- tego rodzaju zajęcia pozwalają, w sposób przyjemny i mało skomplikowany wprowadzać pojęcia z dziedziny plastyki nawet u najmłodszych dzieci;
- pozwalają skutecznie te pojęcia utrwalać na najlepszych przykładach, dziełach malarstwa światowego;
- rozwijają zakres słownictwa i uczą kreatywności wypowiedzi;
- stwarzają możliwość posługiwania się symbolami, przerośniami i metaforami;
- uczą samodzielności w rozwiązywaniu problemów plastycznych;
- stwarzają możliwości łączenia treści wielu dziedzin kształcenia takich jak: plastyka, muzyka, literatura, zabawy ruchowe;
- kształtują postawę twórczą, przez co dokonuje się kreacja osobowości.

Bibliografia:

1. *Władysław Strzemiński.* Teoria widzenia, Wydawnictwo Literackie. / Władysław Strzemiński. – Kraków, 1974. – s. 15, 16.
2. *W. Kandinsky.* Język form i kolorów, [w:] *Artyści o sztuce od van Gogha do Picassa*, PWN. / W. Kandinsky. – Warszawa, 1977. – S. 263.
3. *Tadeusz Marciniak.* Percepcja otaczającego świata i dzieł sztuki podstawą edukacji plastycznej, [w:] *Metodyka plastyki w klasach IV-VIII, WSiP.* / Tadeusz Marciniak. – Warszawa, 1987. – S. 65.



4. *Tadeusz Marciniak*. Percepcja dzieł plastycznych podstawą edukacji plastycznej, [w:] *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, WSiP. / Tadeusz Marciniak. – Warszawa, 1987. – S. 50.
5. *Umberto Eco*. Dzieło otwarte. Forma i nieskończoność w poetykach współczesnych. – Warszawa, 1973. – S. 26.
6. *M. Samoraj*. Relacja pomiędzy twórczością plastyczną dziecka a twórczością artysty [w] *Wychowanie w Przedszkolu*, 1983 nr 1, – S. 9.
7. *Arnheim R.* Sztuka i percepcja wzrokowa. / R. Arnheim. – Warszawa, 1978. – WAAiF
8. *Chwistek L.* Wielość rzeczywistości w sztuce. / L. Chwistek. – Warszawa, 1960. – Czytelnik.
9. *Eco U.* Dzieło otwarte. Forma i nieskończoność w poetykach współczesnych. / U. Eco. – Warszawa, 1973.
10. *Gołaszewska M.* Odbiorca sztuki jako krytyk. / M. Gołaszewska. – Kraków, 1967, WL.
11. *Grabska E, Morawska H.* Artyści o sztuce. Od van Gogha do Picassa. / E. Grabska, H. Morawska. – Warszawa, 1977, PWN.
12. *Hempoliński M.* Problemy percepcji. / M. Hempoliński. – Warszawa, 1969, PWN.
13. *Popek S.* (red.). *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*. / S. Popek (red.). – Warszawa, 1984, WSiP.
14. *Popek S.*(red.). *Metodyka plastyki w klasach IV – VIII*. /Popek S.(red.). – Warszawa, 1989, WSiP.
15. *Read* : O pochodzeniu formy w sztuce. – Warszawa 1973, PIW.
16. *Samoraj M.* Relacja pomiędzy twórczością plastyczną dziecka a twórczością artysty,[w] *Wychowanie plastyczne w przedszkolu*, 1983 nr 1.
17. *Strzemiński W.* Teoria widzenia. / W. Strzemiński. – Kraków, 1974, WL.
18. *Szuman S.* O sztuce i wychowaniu estetycznym. / S. Szuman. – Warszawa, 1969, PZWS.
19. *Szuścik U.* Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka, Cieszyn, UŚ.

***ВПЛИВ СПРИЙНЯТТЯ АБСТРАКТНОГО ЖИВОПИСУ ДИТИНИ НА ТВОРЧУ УЯВУ –
ОСНОВА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ***

У статті представлено основи художньої освіти. Основна увага приділяється питанням абстрактного живопису дитини. Розкривається вплив сприйняття абстрактного живопису дитини на творчу уяву.

Ключові слова: живопис, творча уява, дитина.

***ВЛИЯНИЕ ВОСПРИЯТИЯ АБСТРАКТНОЙ ЖИВОПИСИ РЕБЕНКА НА ТВОРЧЕСКОЕ
ВООБРАЖЕНИЕ – ОСНОВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

В статье представлены основы художественного образования. Основное внимание уделяется вопросам абстрактной живописи ребенка. Раскрывается влияние восприятия абстрактной живописи ребенка на творческое воображение.

Ключевые слова: живопись, творческое воображение, ребенок.

***INFLUENCE OF CHILD'S PERCEPTION OF ABSTRACT PAINTING ON CREATIVE
IMAGINATION – THE BASIS OF ART EDUCATION.***

The article presents the basics of art education. The focus is on the question of abstract painting child. It reveals the impact of the perception of the child on abstract painting imagination.



Keywords: painting, creative imagination, kid.

Анастасія КОВАЛЬОВА

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ ТА ПОЛЬЩІ

Стаття розкриває особливості підготовки соціальних працівників у Польщі та Швеції. У цих пошуках особливу увагу зацентовано на потребі професіоналізації сфери соціальних послуг в контексті інтеграційних та глобалізаційних процесів, що зумовлює необхідність переформування не тільки системи професійної підготовки соціальних працівників у межах Болонської Декларації, але і соціальної системи держави в цілому. В контексті обраної тематики, стаття дає загальні відомості про особливості законодавчого регулювання соціальної освіти у країнах Польщі та Швеції, а також розкриває зміст підготовки майбутніх працівників соціальної сфери в досліджуваних країнах.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, система підготовки, освітня політика, соціальна політика.

Підготовка висококваліфікованого, конкурентоздатного фахівця є одним з основних завдань, поставлених перед вищими навчальними закладами країнами-учасницями Болонського процесу. Підписання Болонської декларації ґрунтується на принципах уніфікації та стандартизації освітньо-кваліфікаційних рівнів, програм, а також Європейської системи трансферу оцінок (ECTS) з метою забезпечення привабливості європейської системи освіти та сприянню мобільності студентів і викладачів у межах європейського освітнього простору. Проте проблема стандартизації освіти ще досі є невирішеною. Тому важливого значення набувають компаративістські дослідження у різних галузях професійної освіти фахівців.

Оскільки українська модель підготовки соціальних працівників перебуває у стані формування, то, на нашу думку, важливим моментом при створенні ефективної вітчизняної моделі є вивчення закордонного досвіду різних країн, зокрема Швеції як країни соціального благополуччя, а також Польщі – європейської соціалістичної держави.

Враховуючи дослідження вітчизняних науковців у галузі порівняльної педагогіки А. Кулікової, Т. Логвиненко, Л. Віннікової, Н. Гайдук, Н. Собчак, О. Литвак, С. Когута, а також їх зарубіжних польських колег Ю. Бронгеля, К. Вудз, Є. Кантовіч, А. Курч, А. Маєвської-Галензяк, Є. Маринович-Хеткі, А. Олубінського, Т. Станка; і шведських – С.-А. Берглюнд, К. Демстедер, А. Джердман, Г. Сандштрюм, Х. Союдан, С. Сунесон, В. Ф. Фрік У. Холм, можемо стверджувати той факт, що сучасні моделі практичного навчання фахівців у галузі соціальної роботи обох країн значно відрізняються одна від одної. Ці відмінності зумовлені передусім традиціями, що склалися історично у сфері практичної підготовки майбутніх фахівців. На специфіку моделей європейських країн вплинули такі чинники: провідна роль церкви у соціальній роботі; функціонування упродовж десятиліть різноманітних філантропічних організацій; усталена система



професійної підготовки в університетах; особливий соціально-політичний контекст історичного розвитку [5].

Дослідження особливостей підготовки зумовлює необхідність характеристики особливостей кожної з країн, які досліджуються. Досвід підготовки соціальних працівників Польщі, що знайшов своє відображення у роботах О. Литвак і С. Когута стверджує те, що сучасна Польща характеризується відновленням і побудовою нової сучасної системи соціальної допомоги, частиною якої є соціальна робота (і відповідно підготовка фахівців), що професійно і офіційно розпочалися з 1989 року і проходила у контексті приєднання Польщі до Євросоюзу та інтеграції до європейської спільноти, а підготовка соціальних працівників – з урахуванням положень Болонської декларації.

На сьогоднішні підготовка соціальних працівників у Польщі проходить на базі колегіумів працівників соціальних служб та у вищих навчальних закладах. Згідно з розпорядженням Міністра праці і соціальної політики від 5 травня 1997 року щодо рівнів спеціалізації в даній професії створено можливість професійно активним соціальним працівникам отримати професійну спеціалізацію I-го (ліценціат) і II-го (магістр) рівня [10]. Крім того, спостерігається динамічний розвиток різних форм навчання в університетах і вищих школах на рівні ліценціату та магістрату. Підготовка соціальних працівників проводиться в основному на соціологічних та педагогічних напрямках ВНЗ [9, с. 58].

Зміст підготовки до соціальної роботи змінюється відповідно до існуючих суспільних потреб. Проявом цього процесу є впровадження в 2001 році до класифікації професій трьох спеціальностей зі сфери соціальної роботи: опікун у локальному середовищі (за місцем проживання – автор.) (opiekun środowiskowy), опікун у будинку соціальної допомоги (opiekun w domu pomocy społecznej), асистент неповносправної особи (asystent osoby niepełnosprawnej) [9, с. 39].

Сучасна організаційна структура систем підготовки соціального працівника у Польщі має наступні спеціалізації: опікунська педагогіка, ресоціалізація, порадицтво, андрагогіка, організація і управління закладами освіти, анімація культури.

З входженням Польщі в Болонський процес, продовжуються зміни в системі вищої освіти: 1) підготовка проводиться на двох рівнях (ліценціат – магістр); 2) оцінювання навчальних досягнень студентів проводиться згідно з Європейською системою трансферу кредитів (ECTS); зарахування навчального року вимагає накопичення 60 кредитів, а семестру – 30; 3) ВНЗ видають студентам по закінченню навчання додаток до диплома, що містить перелік навчальних предметів з вказанням кількості кредитів; 4) оцінювання якості навчання проводиться обов'язково у всіх ВНЗ Державною Атестаційною Комісією (створено з 1 січня 2002 року на підставі Закону “Про вищу освіту” від 12 вересня 1990 року [12], оскільки Польща ратифікувала 17 березня 2004 року Лісабонську “Конвенцію про визнання освіти інших країн” (1997); 5) існує можливість неперервного навчання на вищому рівні освіти, що охоплює найчастіше заочні та вечірні форми навчання, а також післядипломну освіту та спеціалізовані курси і т.д.

Важливим напрямом підготовки соціальних працівників у Польщі є організація спеціалізованого післядипломного навчання і неформальної освіти, з метою розв'язання проблеми якісної підготовки соціальних кадрів. На сьогоднішній день у країні створена



Спілка Шкіл Соціальної роботи (Polskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej (PSSPS), головними напрямками роботи якої є: інтеграція закладів, що проводять професійне навчання та удосконалення соціальних працівників на різних рівнях підготовки, представлення інтересів своїх членів на державному та міжнародному рівні, проведення досліджень і різних форм видавничої діяльності, для підтримки процесу професійного вдосконалення як самих соціальних працівників, так і вчителів шкіл соціальної роботи. [9, с. 33]

У процесі підготовки соціального працівника поступово відбувається укорінення місця і ролі навчання соціальних працівників у ВНЗ як автономної спеціальності на академічному, університетському рівні, а зараз вже і на рівні післядипломної освіти.

Одночасно у Польщі виникла тенденція до уніфікації системи підготовки соціальних кадрів у навчальних закладах. Проявом цього процесу стали рішення і розпорядження Міністра праці і соціальної політики, щодо цілей професійної підготовки соціального працівника. Запропонований в міністерських документах напрямок був спрямований на постійну професіоналізацію соціальних кадрів, та одночасне створення можливості їх неперервної освіти.

Проаналізувавши систему підготовки соціальних працівників у Польщі важливо зазначити, що постсоціалістична країна характеризується інтенсивним розвитком соціальної політики та активною позицією уряду у галузі вирішення актуальних проблем соціальної роботи, що зумовлено прийняттям Болонської Декларації та вступом до Європейського Союзу. Важливим аспектом підготовки є акцент на післядипломну та неформальну освіту фахівців соціальної сфери.

Освіта соціальних працівників Польщі має безсумнівні переваги та національні особливості, які допомагають трансформувати систему освіти соціальних працівників у контексті змін соціальної парадигми та міжнародних стандартів.

З огляду на формувальний етап становлення системи підготовки фахівців соціальної сфери Польщі і беззаперечних позитивних результатів, для порівняння важливо дослідити досвід Швеції, держави соціального благополуччя, система освіти якої вважається однією з найкращих у світі.

Вищу освіту в Швеції за напрямом “Соціальна робота” можна отримати в університетах та університетських коледжах, народних школах і школах KomVux, які орієнтовані на випускників професійних профілів і людей у віці від 25 років, які закінчили школу і мають досвід роботи не менше 4 років, а також в установах спеціалізованої професійної освіти (Kvalificerad Yrkesutbildning) [4, с. 31-34].

На сьогоднішній день у Швеції діє 12 університетів, 20 регіональних коледжів, а також ряд курсів підвищення кваліфікації та неурядових установ, де ведеться підготовка соціальних працівників, серед яких найбільш авторитетними центрами підготовки є Стокгольмський університет (Stockholms universitet), Гетеборзький соціальний університет (Göteborgs universitet) і Люндська школа соціальної роботи, що входить до складу Люндського університету (Lunds universitet) [6, 7, 8].

Структура підготовки майбутніх соціальних працівників у Швеції визначається Національною колегією з питань соціальної роботи та громадського управління. (The



National Board of Education for Social Work and Public Administration) та регулюється законом Швеції “Про освіту” та Постановою до нього від 1980 року.

Відповідно до законодавства Швеції у компетенції факультетів (департаментів) соціальної роботи при університетах і коледжах знаходиться розробка навчально-дослідницьких програм у рамках однієї профільної дисципліни, такої, як, наприклад, соціальна робота з мігрантами або соціологія та ін. Кожна школа чи факультет соціальної роботи у Швеції розробляє свій навчальний план відповідно до освітніх стандартів і навчальних програм, що затверджені уповноваженою Національною колегією.

У 2007 році відповідно до домовленостей, досягнутих в рамках Болонського процесу, в тому числі Європейської кваліфікаційної рамки (QF-EHEA) закон Швеції про вищу освіту і Постанова до неї були змінені. Ці поправки застосовуються до курсів і програм пропонує, а також кваліфікацій, присвоєних після внесення змін.

Всі освітні курси, програми та кваліфікації для соціальних працівників здійснюються на основі трьох рівнів вищої освіти: бакалавр – магістр – доктор філософії.

Освітні програми першого рівня (бакалаврського) ведуть до отримання однієї з двох академічних ступенів – початкового (“högskoleexamen”, диплом про базову вищу освіту, два роки навчання, 120 ECTS), або ступеня бакалавра (“kandidatexamen”, три роки навчання 180 ECTS). Найбільш популярні саме трирічні бакалаврські програми, а отримання ступеня бакалавра є умовою для продовження вищої освіти на наступному, майстерному рівні.

На другому рівні вищої освіти також передбачено два академічних ступеня: майстра (“masterexamen”), магістра (“magisterexamen”). Формально, вони належать до одного рівня, але відрізняються тим, що дворічні програми зазвичай пов’язані з більш глибоким вивченням предметів і можуть включати період стажування.

Ступінь магістра відповідає одному року навчання (60 ECTS). Умовою прийому на майстерний рівень є завершення трирічної бакалаврської (базової) освіти в одному з шведських вищих навчальних закладів, тобто наявність ступеня бакалавра або міжнародного еквівалента (180 залікових одиниць). У виключних випадках достатнім для вступу може бути наявність у вступника відповідних спеціальних знань і навичок.

Третій, науковий рівень освіти веде до отримання наукового ступеня ліценціата (licentiatexamen), що відповідає двом рокам дослідницької роботи (120 ECTS), або доктора (“doktorsexamen”) – чотири роки (240 ECTS) [11].

Заакцентуємо увагу на тому, що Швеція – одна з перших країн, які у 1980 році започаткувала вищу академічну освіту для аспірантів та докторантів зі спеціальності соціальна робота.

На відміну від Польщі, вищі навчальні заклади висувають вимоги до бакалаврів і магістрів соціальної роботи набагато вищі ніж до фахівців інших гуманітарних спеціальностей. Соціальні працівники мають отримати не менш 140 шведських балів (210 ECTS), щоб одержати диплом бакалавра; щоб отримати учений ступінь магістра (magister-examen – не менше 160 балів або 240 ECTS (4 роки денного навчання) включаючи 80 балів з предмета спеціалізації, у тому числі 20 балів за одну дисертацію або по 10 балів за дві дисертації [2, с. 125-129].



Як і в Польщі, важливим напрямом у підготовці соціальних працівників є неформальна освіта, що реалізується за допомогою діяльності організацій, асоціацій та шкіл соціальної роботи. Вона включає курси спеціалізованої освіти за двома напрямками: соціальна психотерапія й супервізія в соціальній роботі. Умови проходження курсів підвищення кваліфікації мають чіткі умови й регламентуються правилами, які встановлюються Національною колегією з питань соціальної роботи та громадського управління.

Основними умовами прийому соціальних працівників на курси спеціалізованої освіти є досвід практичної діяльності. Процес післядипломної неформальної освіти здійснюється на двох рівнях – рівень соціальної психотерапії, вступити на який мають право фахівці із соціальної роботи після двох років практичної діяльності, а також на рівні “супервізія соціальної роботи з різними категоріями населення”, який надає перевагу вступу тим, хто пройшов рівень підготовки “соціальна психотерапія” і має стаж професійної діяльності у галузі не менше п’яти років [4].

Враховуючи досвід обох країн, необхідно зауважити, що системи підготовки різняться способами регулювання на урядовому рівні. Польща має більш демократичні умови для розвитку соціальної освіти, Швеція має конструктивну взаємодію між агентами соціальних послуг на всіх рівнях державного і недержавного характеру.

На відміну від Польщі, вищі навчальні заклади Швеції висувають вимоги до бакалаврів і магістрів соціальної роботи набагато вищі ніж до фахівців інших гуманітарних спеціальностей. Соціальні працівники мають отримати не менш 140 шведських балів (210 ECTS), щоб одержати диплом бакалавра; зоб отримати учений ступінь магістра (magister-examen – не менше 160 балів або 240 ECTS (4 роки денного навчання) включаючи 80 балів з предмета спеціалізації, у тому числі 20 балів за одну дисертацію або по 10 балів за дві дисертації (Кулікова 2008: 125-129).

Відмінною особливістю підготовки фахівців соціальної сфери у Швеції та Польщі є провідна роль практики у порівнянні з теорією (спочатку студенти проходять навчальну практику і лише потім теоретично осмислюють специфіку діяльності соціального працівника за напрямками підготовки). Не вдаючись до аналізу цілісної системи підготовки фахівців відзначимо, що з дворічного терміну навчання 670 годин відводяться на практичні заняття. У першому та другому семестрах на практичну підготовку відводиться по 4 години на тиждень, окрім того у 2-му семестрі студенти проходять місячну практику в центрі соціальної служби. У третьому семестрі на практичне навчання відводиться 12 год. на тиждень, у 4-му – 6 год. і 1 місяць переддипломної практики.

Беззаперечно можна зробити висновок, що на сьогодні у різних країнах світу існують істотні відмінності в організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Особливо це стосується практичної підготовки, форм і методів її здійснення.

Позитивним досвідом для України, буде запозичення провідних ідей з впровадження і організації практичного компонента підготовки майбутніх фахівців, з метою професіоналізації сфери соціальних послуг в контексті інтеграційних та глобалізаційних процесів, що зумовлює необхідність переформування не тільки системи



професійної підготовки соціальних працівників, але і соціальної системи держави в цілому.

Література:

1. *Forsberg M.* The Evolution of Social Welfare Policy in Sweden / *M. Forsberg.* – Lund : The Swedish Institute, 1984. – 328 p.
2. *Кулікова А. С.* Фактори впливу на систему підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Швеції / А. С. Кулікова // Наук. скарбниця освіти Донеччини. – № 1. – 2008. – С. 125–129.
3. *Логвиненко Т.* Організаційні та науково-методичні засади професійної підготовки соціальних працівників у Гетеборзькому університеті (Швеція) / Т. О. Логвиненко // Молодь і ринок. – 2010. – № 12. – С. 33–37.
4. *Mayadas N., Watts T., Elliott D., eds.* International handbook on social work theory and practice. – Westport, Connecticut, Greenwood. – 1997. – P. 31-34.
5. Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспектива / под ред. М. Доэла и С. Шадлоу ; пер. с англ. под ред. Ю. Б Шапиро. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 223 с.
6. Офіційний сайт Гетеборзького університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.genus.se/english/>
7. Офіційний сайт Карлштадського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kau.se/en/education/courses/SMGAK7>
8. Офіційний сайт Стокгольмського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sisu.it.su.se/search/info/SU7228/en>
9. Pracownik socjalny wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej / Iwona Dąbrowska – Jabłońska, Alicja Kulcz, Piotr Sikora oraz inni]: pod redakcją Józefy Brągiel i Alicji Kulcz. – Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2002. – 177 s. – S. 33-58.
10. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 5 marca 1997 // Dziennik Urzędowy Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej – 1997. – Nr 24. – poz. 125.
11. *Soydan H.* From Vocational to knowledge-based education – an account of Swedish social work education / H. Soydan // Social work education. – 2001. – Vol. 20. – P. 111-121.
12. Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r. // Dziennik Urzędowy. – 1990. – Nr 65. – poz.385 z późn. zm.

SZKOLENIA DLA PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH W ZAKRESIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W SZWECJI I POLSCE

Artykuł ukazuje specyfikę pracowników socjalnych w Polsce i Szwecji. Zaakcentowano uwagę na potrzebę wykształcenia w kontekście integracji i globalizacji, która wymaga nie tylko reformy kształcenia. W ramach wybranego tematu, artykuł zawiera ogólne informacje na temat cech regulacji prawnej edukacji społecznej w Polsce i Szwecji, a także ujawniono treści kształcenia przyszłych pracowników socjalnych w badanych krajach.

Słowa kluczowe: *pracownik socjalny, opieka społeczna, system szkolenia, polityka edukacyjna, polityka społeczna.*



TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN HIGHER EDUCATION IN SWEDEN AND POLAND

The article reveals peculiarities of social workers' training in Poland and Sweden. The research pays attention on the need for social services professionalization in the context of integration and globalization, which is known to be the necessity not only for reforming social workers' vocational training according to the Bologna Declaration, but for social system of the state as a whole.

Key words: *social worker, social work, training system, educational policy, social policy.*

ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ШВЕЦИИ И ПОЛЬШИ

Раскрыто особенности подготовки социальных работников в Польше и Швеции. В контексте избранной темы, раскрыто общие сведения; особенности законодательного регулирования социального образования в странах Польши и Швеции, а также раскрыто содержание подготовки будущих работников социальной сферы в исследуемых странах.

Ключевые слова: *социальный работник, социальная работа, система подготовки, образовательная политика, социальная политика.*

РОЗДІЛ ІІІ

Освіта в умовах ринкової економіки і розвиток професійної кар'єри

Stefan M. KWIATKOWSKI

W DRODZE DO ZINTEGROWANEGO SYSTEMU KWALIFIKACJI

W artykule przedstawiono kompetencje jako efekty procesu uczenia się, a następnie omówiono procedury prowadzące od kompetencji, poprzez walidację, do kwalifikacji. Na tle Standardów Kwalifikacji Zawodowych i Polskiej Ramy Kwalifikacji zaprezentowano projektowane bazy danych: Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji i Zintegrowany System Kwalifikacji.

Słowa kluczowe: kompetencje, walidacja, kwalifikacje, rejestr kwalifikacji, system kwalifikacji

Tytułowa droga jest metaforą procesu prowadzącego do zaprojektowania i wprowadzenia do praktyki edukacyjno – gospodarczej Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Przygotowanie takiego systemu jest realizacją *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* oraz *Zalecenia Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*. W szerszym kontekście wychodzi także na przeciw *Zaleceniom Rady w sprawie krajowego programu reform dla Polski* oraz celom strategicznym zapisanym w dokumentach *Europa 2020* (Bruksela, 3.03.2010) i *Education and Training 2020* (Dz. U.UE C119 z 28.05.2009r.).

Potrzeba wdrożenia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji wynika z konieczności większej aktywizacji zawodowej pracowników, z wprowadzania efektywnych mechanizmów służących realizacji idei uczenia się przez całe życie. System ma stymulować mobilność pracowników na krajowym i europejskim rynku pracy, zwiększać innowacyjność gospodarki poprzez wzrost kompetencji na wszystkich poziomach ujętych w Europejskiej Ramie Kwalifikacji oraz w Polskiej Ramie Kwalifikacji. Jest to niezwykle istotne w świetle mało satysfakcjonującego poziomu kompetencji osób dorosłych zatrudnionych w rodzimej



gospodarce oraz niedostatecznego zaangażowania w procesie podnoszenia kompetencji po zakończeniu etapu edukacji formalnej.

W tym miejscu warto zauważyć, że w procesie *uczenia się przez całe życie* możemy wyróżnić następujące formy – typy edukacji (Kwiatkowski, 2013, s. 27-28):

- edukację **formalną** (uczenie się w systemie edukacji formalnej),
- edukację **pozaformalną** (uczenie się w systemie edukacji pozaformalnej),
- edukację **nieformalną** (samokształcenie, uczenie się w toku pracy zawodowej i podczas relacji z innymi ludźmi).

Powyższa klasyfikacja, zgodna z definicjami przyjętymi w Unii Europejskiej, jest stosowana w Polsce w toku prac nad krajowym systemem kwalifikacji (Sławiński, red., 2013, s. 13-14, 16-18, 19-21). Zauważmy, że odbiega ona od zapisów, jakie możemy znaleźć w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia (2001). Przypomnijmy zatem, że według tego wybitnego pedagoga:

– kształcenie formalne, to: “... system kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (klasy, stopnie, szkoły, programy, podręczniki), prowadzący od szkoły początkowej do uniwersytetu ...” (2001, s. 193),

– kształcenie pozaformalne, to kształcenie nieformalne, czyli: “... świadoma oraz zorganizowana działalność kształcąco – wychowująca, prowadzona poza ustanowionym formalnie systemem szkolnym, umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia” (2001, s. 193),

– kształcenie nieformalne, to kształcenie incydentalne, czyli “... trwający przez całe życie nie zorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia: rodziny, rówieśników, sąsiadów, środowiska społecznego, publikacji, dzieł sztuki i innych środków masowego oddziaływania” (2001, s. 193).

Mimo oczywistych podobieństw (edukacja formalna – kształcenie formalne), trzeba zauważyć różnice występujące w obu cytowanych słownikach. Otóż Wincenty Okoń nie używa pojęcia “edukacja – kształcenie pozaformalne”. Proponuje “kształcenie nieformalne”, którego zakres znaczeniowy pokrywa się z edukacją – kształceniem pozaformalnym. Z kolei “edukacja – kształcenie nieformalne” występuje w *Nowym słowniku pedagogicznym* jako “kształcenie incydentalne”. Poza tym według Wincentego Okonia pojęcia “edukacja” i “kształcenie” nie są tożsame. Edukacja jest pojęciem szerszym – obejmującym “... kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę” (2001, s. 87-88).

Tego rodzaju różnic występujących między aktualnie stosowanymi definicjami (efektem dosłownego tłumaczenia dokumentów Unii Europejskiej) a dawno już zdefiniowanymi i zakorzenionymi w świadomości pedagogów pojęciami znajdujemy, w związku z realizacją programów edukacyjnych Unii Europejskiej, znacznie więcej.

Wracając do klasyfikacji przyjętych w dokumentach Unii Europejskiej, należy pamiętać, że podstawą wszelkiej edukacji jest, i z pewnością będzie w dającej się przewidzieć przyszłości, edukacja formalna. Jest ona nierozzerwalnie związana z kształceniem w systemie szkolnym i akademickim.



Efektami uczenia się, zarówno formalnego, jak i pozaformalnego i nieformalnego są w każdym przypadku **kompetencje**, na które składają się:

- wiedza (zbiór opisów faktów, praw, teorii, zasad i doświadczeń przyswojonych lub samodzielnie skonstruowanych),
- umiejętności (zdolność do wykorzystywania wiedzy w procesie realizacji zadań zawodowych),
- kompetencje społeczne (zdolność do projektowania i kształtowania własnego rozwoju oraz aktywnego udziału w życiu zawodowym i społecznym).

Analizując kompetencje w kategoriach ogólnych możemy wyróżnić tzw. **kompetencje kluczowe**, niezbędne w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy. Zaliczamy do nich:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- kompetencje uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresję kulturalną (*Kompetencje kluczowe*, 2005, s. 24).

Jak łatwo zauważyć kompetencje kluczowe są rezultatem zintegrowanego uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Stanowią swoisty kapitał indywidualny przydatny we wszystkich zawodach i specjalnościach oraz na wszystkich stanowiskach pracy, a także w życiu społecznym.

Kompetencje zdobyte w toku uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, po potwierdzeniu przez upoważnione instytucje, przyjmują postać **kwalifikacji**. Potwierdzenie jest związane z wydaniem odpowiedniego dokumentu – dyplomu, świadectwa, certyfikatu – po sprawdzeniu, czy efekty uczenia się (kompetencje) są zgodne z wymaganiami przypisanymi danej kwalifikacji.

Kompetencje uzyskane w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, jako efekt edukacji formalnej, stają się automatycznie kwalifikacjami w chwili nadania – uzyskania dyplomu lub świadectwa – zgodnie z ustawą z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991r. Nr 95, poz. 425, z późn. zm.), ustawą z dnia 27 lipca 2005r. prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005r. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) i ustawą z dnia 14 marca 2003r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. z 2003r. Nr 65, poz. 595, z późn. zm.).

Znacznie bardziej skomplikowane jest nadawanie rangi kwalifikacji kompetencjom będącym efektem edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Zaliczamy do nich kompetencje **uregulowane** w przepisach prawa administracyjnego (obejmujące poszczególne działy administracji) oraz niezwykle różnorodne kompetencje **rynkowe** zdobywane na kursach, szkoleniach, warsztatach, a także podczas realizacji zadań zawodowych w procesie pracy. Kompetencje tego rodzaju, jeżeli mają być uznane za kwalifikacje, muszą być poddane sprawdzaniu (i ocenianiu) przez podmioty upoważnione do przeprowadzania procedur certyfikacyjnych. Owo sprawdzanie nosi nazwę **walidacji** i jest wieloetapowym procesem porównywania posiadanych kompetencji z kompetencjami wymaganymi dla danej kwalifikacji



– *Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego* (2012/C 389/01; Dz. U. UE C 398 z 22.12.2012). Należy przy tym rozróżniać walidację od **uznawania** kwalifikacji nadanych za granicą.

Odpowiedzialność za przeprowadzenie walidacji, odnoszących się do konkretnych, ściśle określonych kompetencji, spoczywa na podmiocie certyfikującym, czyli instytucji wyznaczonej przez właściwego ministra (szefa urzędu centralnego). Do nielicznych rodzimych podmiotów certyfikujących zaliczamy Związek Rzemiosła Polskiego, Polskie Towarzystwo Informatyczne i Stowarzyszenie Księgowych w Polsce. Od wielu lat walidację przeprowadzają podmioty specjalizujące się w nauczaniu języków obcych. Instytucje te mają już pewne doświadczenie w zakresie walidacji, które może być zaliczone do kategorii “dobrych praktyk”.

Prace nad wprowadzeniem i szerokim stosowaniem szczegółowych zasad walidacji są dopiero we wstępnym stadium. Podstawową trudnością jest różnorodność tradycji i wielość podejść do walidacji w krajach członkowskich Unii Europejskiej. Respektując uwarunkowania krajowe można jednak przedstawić ogólne zasady walidacji, do których proponuję zaliczyć:

- zasadę indywidualności i dobrowolności,
- zasadę aktywnego udziału interesariuszy (osób lub instytucji zainteresowanych walidacją i mających wpływ na jej przebieg),
- zasadę zaufania, transparentności i wiarygodności.

Zasada indywidualności i dobrowolności kładzie nacisk na jednakowy dostęp do procesów walidacyjnych, na indywidualny charakter przystąpienia do walidacji i na dobrowolność poddania się procedurom walidacyjnym.

Zasada aktywnego udziału interesariuszy zwraca uwagę na zakres odpowiedzialności i obowiązki interesariuszy, w szczególności na działania zapewniające rzeczywisty dostęp do niezbędnych informacji, doradztwo i metody zapewniania jakości.

Zasada zaufania, transparentności i wiarygodności akcentuje znaczenie kompetencji osób przeprowadzających walidację, gwarancji sprawiedliwości procedur walidacyjnych, bezstronności, przejrzystości i zgodności z obowiązującymi uregulowaniami prawnymi.

Wyróżnione wyżej zasady powinny być respektowane we wszystkich podstawowych fazach procedury walidacyjnej:

- w fazie wstępnej obejmującej proces rekrutacji uczestników, w tym przede wszystkim analizę i weryfikację złożonych dokumentów (zgłoszenia może dokonać sam zainteresowany lub jego pracodawca),
- w fazie przygotowawczej, w której uczestnik może liczyć na konsultacje i specjalistyczne doradztwo, na wskazanie niezbędnych kursów i szkoleń (w celu uzupełnienia brakujących kompetencji),
- w fazie potwierdzania kompetencji, sprowadzającej się do przeprowadzenia bilansu kompetencji (posiadanych i pożądanых) – najczęściej w formie egzaminu (Bacia, red., 2013, s. 9-10, 39-40).

Ze zrozumiałych względów największe znaczenie przywiązuje się do fazy potwierdzania kompetencji. Faza wstępna może być bowiem zredukowana do niezbędnych czynności administracyjnych, a faza przygotowawcza nie ma na ogół charakteru obligatoryjnego. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, iż przebieg fazy potwierdzania kompetencji, teoretycznie rzecz ujmując, można podzielić na etapy, w których autonomicznie potwierdzane są



wyróżnione wyżej elementy składające się na kompetencje: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Przejście do procedur potwierdzania umiejętności może być w takich przypadkach uzależnione od wyniku uzyskanego podczas potwierdzania wiedzy. Osobną kwestią jest opracowanie narzędzi pomiaru, szczególnie w odniesieniu do potwierdzania umiejętności i kompetencji społecznych.

Kwalifikacje, czyli ocenione pozytywnie w toku procesu walidacji kompetencje, mają różną wagę. Największe praktyczne znaczenie będą miały *kwalifikacje zarejestrowane* umieszczane w projektowanym Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji. Mogą one mieć status *kwalifikacji pełnej* lub *kwalifikacji częściowej*.

Kwalifikacje pełne można już obecnie uzyskać w ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego (edukacja formalna). Odpowiadają one wymaganiom przypisywanym kwalifikacjom nadawanym po ukończeniu kolejnych etapów kształcenia. Rolę kwalifikacji pełnych pełnią więc – z jednej strony: świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, z drugiej zaś: dyplom potwierdzający uzyskanie stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie.

Kwalifikacje częściowe są bardziej specjalistyczne, wąskie – w porównaniu z kwalifikacjami pełnymi. Ich zbiór może tworzyć kwalifikację pełną, ale też kwalifikacja pełna może być podstawą do zdobycia węższych kwalifikacji częściowych. Warto zauważyć, że kwalifikacje częściowe mogą być zdobywane, podobnie jak kwalifikacje pełne, w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, ale też poza nimi (edukacja pozaformalna i nieformalna). Przykładem kwalifikacji częściowych jest świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie lub świadectwo ukończenia studiów podyplomowych.

Wyróżnia się też *kwalifikacje złożone* będące zbiorem *kwalifikacji składowych*. Kwalifikacje złożone konstytuują zawód, który w rodzimych warunkach formalno – prawnych jest kompozycją 1 – 3 kwalifikacji zawodowych. Można więc powiedzieć, że zawód jest kwalifikacją złożoną. Takie podejście umożliwia zdobywanie kolejnych zawodów szkolnych dzięki uzyskiwaniu nowych kwalifikacji składowych. Zdanie egzaminu z zakresu wszystkich kwalifikacji w danym zawodzie potwierdza odpowiedni dyplom. Z taką sytuacją mamy do czynienia np. w zawodzie “sprzedawca”, któremu przypisano jedną kwalifikację – “prowadzenie sprzedaży”. Uzupełnienie tej kwalifikacji o kwalifikację “prowadzenie działalności handlowej” prowadzi do zawodu “technik handlowiec”. Jeżeli zaś do kwalifikacji “prowadzenie sprzedaży” dołączymy kwalifikację “prowadzenie działalności informacyjno – bibliograficznej”, to uzyskujemy zawód “technik księgarstwa” (Chłoń- Domińczak, Fandrejewska, red., 2015, s.11).

Patrząc na zawód z szerszej perspektywy definiujemy go jako zbiór zadań zawodowych. Każde wyróżnione zadanie jest związane z precyzyjnie określonymi kwalifikacjami, które warunkują jego akceptowaną realizację. W ten sposób dochodzimy do pojęcia **Standard Kwalifikacji Zawodowych** (SKZ), rozumianego jako akceptowana przez przedstawicieli pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych norma minimalnych wymagań kwalifikacyjnych gwarantujących odpowiednią jakość wykonania zadania zawodowego (Kwiatkowski, 2012, s. 169).

Pierwsze, tak zdefiniowane, standardy kwalifikacji zawodowych zostały opracowane w Polsce w ramach projektu “Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce” (Kwiatkowski, Sepkowska, red., 2000). W strukturze standardu wyróżniono wówczas: wiedzę,



umiejętności i cechy psychofizyczne. Jak widać w aktualnie realizowanych projektach Unii Europejskiej struktura ta została zachowana – przy zastąpieniu cech psychofizycznych szerszym, ale zarazem mniej ostrym, pojęciem kompetencji społecznych. Już w tych pierwszych badaniach, prowadzonych wśród pracodawców, rozpatrywano kwalifikacje zawodowe na różnych poziomach. Po analizach porównawczych zdecydowano się na wyróżnienie następujących poziomów:

Poziom I. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania prostych, rutynowych zadań wykonywanych pod kierunkiem przełożonego, stanowiących podstawę do dalszych bardziej specjalistycznych działań.

Poziom II. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania zadań w sytuacjach typowych. Niektóre zadania mogą być bardziej złożone i wymagać działań samodzielnych charakteryzujących się indywidualną odpowiedzialnością. Występować mogą również umiejętności pracy w zespole.

Poziom III. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania zadań złożonych, zarówno w warunkach typowych, jak i problemowych. Zadania charakteryzują się różnorodnością wykonywanych czynności i wymagają samodzielności i odpowiedzialności. Dotyczyć mogą również umiejętności kierowania pracą innych osób.

Poziom IV. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania wielu różnorodnych, skomplikowanych zadań o charakterze technicznym, organizacyjnym lub specjalistycznym dla danego obszaru działalności zawodowej. Zadania wymagają wysokiej, osobistej odpowiedzialności i samodzielności, jak również umiejętności kierowania zespołem pracowników.

Poziom V. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania złożonych zadań, często w sytuacjach problemowych, wymagających podejmowania decyzji o znaczeniu strategicznym dla organizacji. Zadania te związane są z pełną odpowiedzialnością za pracę i rozwój innych osób, a także wymagają umiejętności diagnozowania, analizowania, planowania oraz wdrażania nowych pomysłów do praktyki gospodarczej.

Dodatkowo w układzie kwalifikacji zawodowych wyodrębniono kwalifikacje ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe zawodowe i specjalistyczne. Każdej kwalifikacji tego rodzaju przypisano następnie jeden z poziomów kwalifikacji (Kwiatkowski, Sepkowska, red., 2000, s. 11-12).

Po latach z satysfakcją konstatujemy, że na podobnych zasadach skonstruowano **Europejską Ramę Kwalifikacji (ERK)** stanowiącą układ odniesienia do **Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK)** (Chmielecka, red., 2009). Wystarczy porównać przytoczone wyżej opisy kwalifikacji ze Standardów Kwalifikacji Zawodowych (poziomy I–V) z uniwersalnymi charakterystykami zawartymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji (odpowiadającymi poziomom 3–7).

Poziom I SKZ w obszarze umiejętności, jak wyżej wspomniano, odnosi się do zadań rutynowych wykonywanych pod kierunkiem przełożonego. Poziom 3 PRK zakłada wykonywanie niezbyt prostych zadań “... według ogólnej instrukcji w częściowo zmiennych warunkach”. I dalej:

Poziom II SKZ – zadania typowe i bardziej złożone wymagające działań samodzielnych i odpowiedzialnych. Poziom 4 PRK – “... niezbyt złożone zadania w części bez instrukcji, często w zmiennych warunkach”;



Poziom III SKZ – zadania złożone, zarówno typowe, jak i problemowe. Poziom 5 PRK – “... zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach”;

Poziom IV SKZ – zadania różnorodne, skomplikowane. Poziom 6 PRK – “... złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach”;

Poziom V SKZ – zadania złożone, sytuacje problemowe. Poziom 7 PRK – “... problemy z wykorzystaniem nowej wiedzy, także w innych dziedzinach” (Sławiński, Dębowski, red., 2013, s. 42-46).

W Polskiej Ramie Kwalifikacji, analogicznie jak w Europejskiej Ramie Kwalifikacji, wyróżniono 8 poziomów kwalifikacji (Sławiński, Dębowski, red., 2013, s. 13-15). Są one, generalnie rzecz biorąc, skorelowane z poziomami (ze strukturą) edukacji formalnej. I tak:

- **poziom 1** odpowiada efektem uczenia się po szkole podstawowej,
- **poziom 2** odpowiada efektem uczenia się po gimnazjum,
- **poziom 3** odpowiada efektem uczenia się po zasadniczej szkole zawodowej i szkole policealnej – w zależności od kwalifikacji,
- **poziom 4** odpowiada efektem uczenia się po liceum ogólnokształcącym, technikum i szkole policealnej – w zależności od kwalifikacji,
- **poziom 5** odpowiada efektem uczenia się po kursach, szkoleniach, seminariach i warsztatach,
- **poziom 6** odpowiada efektem uczenia się po studiach I stopnia,
- **poziom 7** odpowiada efektem kształcenia po studiach II stopnia,
- **poziom 8** odpowiada efektem kształcenia po studiach III stopnia.

W tej klarownej klasyfikacji wyróżnia się jedynie poziom 5, który jest specyficzny dla edukacji pozaformalnej. Poza tym poziomem wszystkie pozostałe jako kwalifikacje traktują efekty uczenia się w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego (edukacja formalna). W konsekwencji kompetencje zdobyte na tym poziomie wymagają walidacji, podobnie jak kompetencje z poziomów 1 – 4 i 6 – 8 zdobyte poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego.

W Polskiej Ramie Kwalifikacji wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne tworzą hierarchiczną konstrukcję obejmującą dwa stopnie ogólności. Pierwszy ma charakter uniwersalny i dotyczy wszystkich kwalifikacji. Drugi uwzględnia specyfikę trzech grup kwalifikacji właściwych dla:

- edukacji ogólnej,
- edukacji zawodowej,
- edukacji wyższej.

Na każdym z przyjętych poziomów (1 – 8) opisy efektów uczenia się stopnia drugiego są rozwinięciem opisów uniwersalnych, cytowanych we fragmentach przy porównaniu opisów umiejętności z poziomów I – V SKZ z poziomami 3 – 7 PRK, i wraz z nimi tworzą integralną całość.

Opisy uniwersalne są rozpięte na skali:

- w obszarze wiedzy: zakres, głębokość rozumienia,
- w obszarze umiejętności: rozwiązywanie problemów, stosowanie wiedzy w praktyce,



- w obszarze kompetencji społecznych: tożsamość, współpraca, odpowiedzialność.

Europejska Rama Kwalifikacji i jej krajowe odpowiedniki, a wśród nich Polska Rama Kwalifikacji, mają przyczynić się do porównywalności kwalifikacji w krajach Unii Europejskiej, a co za tym idzie do promowania mobilności zawodowej na europejskim rynku pracy. Wprowadzenie ram kwalifikacji zostało rekomendowane krajom członkowskim Unii Europejskiej już kilka lat temu – *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (2008/C 111/01; Dz. U. UE C111 z 6.05.2008).

Rozpatrywane wyżej kompetencje, a następnie kwalifikacje ujmowane w układzie hierarchicznym w Standardach Kwalifikacji Zawodowych i Polskiej Ramie Kwalifikacji stanowią również tworzywo **Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji**. Jak już wspomniano w rejestrze tym znajdują się wszystkie kwalifikacje możliwe do zdobycia w Polsce. Będzie to specjalistyczna publiczna, jawna i powszechnie dostępna (za pośrednictwem odpowiedniego portalu internetowego) ewidencja kwalifikacji, które będą zgłaszane w formie decyzji administracyjnej właściwego ministra – zgodnie z *ustawą z dnia 17 lutego 2005r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne* (Dz. U. z 2013r., poz. 235).

Projekt założeń do ustawy o zintegrowanym systemie kwalifikacji (z dnia 1.08.2014r. oraz z dnia 23.02 2015r.) przewiduje, że podmiotem zarządzającym Zintegrowanym Rejestrem Kwalifikacji będzie Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Do jej zadań będzie należało:

- prowadzenie Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji,
- przyjmowanie zgłoszeń (wniosków) dotyczących zarejestrowania kwalifikacji oraz kierowanie ich do właściwych ministrów,
- wspieranie działań związanych z rozwojem Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (identyfikacja kwalifikacji i włączanie ich do Rejestru).

W Rejestrze będzie można znaleźć informacje o:

- kwalifikacjach pełnych i częściowych nadawanych w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, wraz z poziomami przypisanymi im w Polskiej Ramie Kwalifikacji,
- kwalifikacjach częściowych nadawanych zarówno w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i poza nimi (również z uwzględnieniem poziomów).

Kwalifikacje pełne i częściowe nadawane przez szkoły i uczelnie wyższe (systemy oświaty i szkolnictwa wyższego) będą wprowadzane do systemu automatycznie, z zachowaniem zasad zapewnienia jakości kwalifikacji określonych w odpowiednich ustawach (ustawa o systemie oświaty, prawo o szkolnictwie wyższym, ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki).

Pozostałe kwalifikacje (częściowe), po zakończeniu procesu walidacji odpowiadających im kompetencji, będą wprowadzane do rejestru w postaci *standardu opisu kwalifikacji* (standard taki nie będzie obowiązywał w przypadku kwalifikacji pełnych i częściowych uzyskanych w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego). Proponuje się następującą strukturę opisu:

- nazwa kwalifikacji i jej rodzaj (pełna, częściowa),
- poziom kwalifikacji w Polskiej Ramie Kwalifikacji,
- charakterystyka kwalifikacji (synteza),



- drogi dochodzenia do efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji,
- sposób przeprowadzania walidacji,
- dodatkowe warunki niezbędne, poza walidacją, jakie musi spełnić osoba ubiegająca się o potwierdzenie kompetencji (uzyskanie kwalifikacji).

W przypadku zamiaru wprowadzenia do rejestru nowych kwalifikacji wymagane będzie również odpowiednie uzasadnienie:

- oszacowanie zapotrzebowania (z uwzględnieniem kierunków rozwoju technologii produkcji i usług),
- wykazanie odrębności danej kwalifikacji w stosunku do kwalifikacji ujętych w rejestrze,
- charakterystyka zawodowa osób potencjalnie zainteresowanych zdobyciem danej kwalifikacji,
- opinia pracodawców.

Prezentowane w sposób bardzo syntetyczny problemy definicyjne oraz zasady walidacji kompetencji zdobytych w toku edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, a także wprowadzane już rozwiązania dotyczące Polskiej Ramy Kwalifikacji, stanowią podstawę wdrażania Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji, a następnie projektowania **Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji**. System ten będzie spajał Polską Ramę Kwalifikacji ze Zintegrowanym Rejestrem Kwalifikacji, przy uwzględnieniu procedur:

- opisu kwalifikacji,
- przypisywania kwalifikacjom poziomów,
- oceny jakości kwalifikacji,
- akumulowania i przenoszenia osiągnięć – efektów uczenia się.

Przewidywane korzyści związane z wprowadzeniem Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji polegają na:

- ułatwieniu dostępu do informacji o nadawanych kwalifikacjach,
 - uelastycznieniu metod zdobywania kwalifikacji,
 - podwyższeniu jakości uzyskiwanych kwalifikacji (dzięki upowszechnieniu wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości w instytucjach edukacyjnych – kształcących i certyfikujących),
 - dostosowaniu oferty edukacyjnej, szkolnej i pozaszkolnej, do potrzeb rynku pracy,
 - stworzeniu rynku usług certyfikacyjnych (z mechanizmami konkurencji),
 - racjonalizacji procedur rekrutacyjnych w przedsiębiorstwach,
 - umożliwieniu projektowania indywidualnych ścieżek rozwoju zawodowego,
 - zwiększaniu mobilności pracowników na krajowym i europejskim rynku pracy
- (Projekt..., 2014, 2015).

Należy oczekiwać, że Zintegrowany System Kwalifikacji będzie wprowadzany stopniowo. W pierwszej kolejności, w sposób naturalny, mogą go wypełniać kwalifikacje będące efektem edukacji formalnej. Kwalifikacje nadawane poza szkołami i uczelniami wyższymi będą napływać sukcesywnie, w zależności od stopnia zaawansowania procedur walidacyjnych w poszczególnych obszarach życia gospodarczego i społecznego.

Odnosząc się pozytywnie do proponowanych rozwiązań konstytuujących Zintegrowany System Kwalifikacji należy zauważyć, że jego podstawą są kompetencje – indywidualne efekty



uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. One bowiem są tworzywem w procesie szeroko rozumianej walidacji i w jej rezultacie tworzą, już jako kwalifikacje, Standardy Kwalifikacji Zawodowych, Polską Ramę Kwalifikacji i Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji.

Analizowana droga prowadząca od kompetencji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji wymaga konsekwentnego stosowania precyzyjnie opisanych procedur, monitorowania i korygowania działalności instytucji certyfikujących, a także eliminowania tendencji natury biurokratycznej. Nie bez znaczenia jest także odwoływanie się do tradycji edukacji zawodowej i wyników realizacji wcześniejszych projektów badawczych. Pomocna w tym zakresie może być, proponowana w analizowanym projekcie ustawy, Rada Interesariuszy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Przewiduje się, że będzie ona ciałem opiniodawczo – doradczym ministra – koordynatora Systemu (ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania). W jej skład będą wchodzić reprezentanci:

- administracji centralnej,
- samorządu terytorialnego,
- partnerów społeczno – gospodarczych (pracodawców, pracowników, środowisk edukacyjnych, naukowych i zawodowych, a także osób uczących się).

Zróżnicowany skład Rady, uwzględniający przedstawicieli szeroko rozumianego otoczenia instytucji edukacyjnych, będzie umożliwiał uwzględnianie różnych punktów widzenia, różnych perspektyw, a w efekcie wspieranie racjonalnych rozwiązań. Tylko takie bowiem mają szansę na powodzenie tak złożonego przedsięwzięcia, jakim jest powołanie do życia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Bibliografia:

1. *Bacia E.* (red.) (2013): Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się. IBE, Warszawa.
2. *Chłoń-Domińczak A., Fandrejewska A.* (red.) (2015): W drodze do Polskiej Ramy Kwalifikacji. Dobre praktyki w systemie kwalifikacji. IBE, Warszawa.
3. *Chmielecka E.* (red.) (2009): Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji. MEN, Warszawa.
4. Kompetencje kluczowe (2005). FRSE, Warszawa.
5. *Kwiatkowski S. M.* (red.) (2000): Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce / Kwiatkowski S. M., Sepkowska Z. ; IBE, ITE, Warszawa – Radom.
6. *Kwiatkowski S. M.* (2012): Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych. "Studia Pedagogiczne", nr LXV.
7. *Kwiatkowski S. M.* (2013): Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze. "Ruch Pedagogiczny", nr 3.
8. *Okoń W.* (2001): Nowy słownik pedagogiczny. Wyd. "Żak", Warszawa.
9. Projekt założeń projektu ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji – maszynopis (z dnia 1.08.2014r.). MEN, Warszawa.
10. Projekt założeń projektu ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji – maszynopis (z dnia 23.02.2015). MEN, Warszawa.



11. *Ślawiński S.* Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji / *Ślawiński S., Dębowski H.* (red.). IBE, Warszawa, 2013
12. *Ślawiński S.* (red.) (2013): Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji. IBE, Warszawa.

НА ШЛЯХУ ДО ІНТЕГРАТИВНОЇ СИСТЕМИ КВАЛІФІКАЦІЙ

Розглядається компетентність як ефект процесу навчання, що ведуть від компетенції, через перевірки, до кваліфікації. На тлі стандартів професійної кваліфікації та польської кваліфікації описуються плановані бази даних: Інтегрована Кваліфікаційна Реєстрація та Інтегрована Система Кваліфікацій.

Ключові слова: компетентність, перевірка, кваліфікація, кваліфікація реєстрації, системи кваліфікації

ON THE WAY TO THE INTEGRATED QUALIFICATIONS SYSTEM

The article presents competence as an effect of learning process and discusses the procedures leading from competence, through validation, to qualifications. On the background of the Vocational Qualification Standards and the Polish Qualifications Framework it describes projected databases: the Integrated Qualifications Register and the Integrated Qualifications System.

Keywords: competence, validation, qualifications, qualifications register, qualifications system

НА ПУТИ К ІНТЕГРАТИВНОЇ СИСТЕМИ КВАЛІФІКАЦІЙ

Рассматривается компетентность как эффект процесса обучения, ведущие от компетенции, через проверки, к квалификации. На фоне стандартов профессиональной квалификации и польской кваліфікацій описываются планируемые базы данных: Интегрированная Кваліфікаційна Реєстрація и Интегрированная Система Кваліфікацій.

Ключевые слова: компетентность, проверка, квалификация, квалификация регистрации, системы квалификации

Franciszek SZLOSEK

TEORETYCZNOŚĆ PEDAGOGIKI PRACY

W artykule rozpatrzono podstawowe zasady i koncepcyjne podejście do teorii pedagogiki pracy, jej znaczenie na tym etapie życia i aktywności zawodowej człowieka. Prezanalizowane koncepcję pracy pedagogicznej jako subdyscypliny, która jest ściśle związana z człowiekiem w praktycznych działaniach.

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, podstawowe zasady, koncepcyjne podejścia.

Jakość teorii naukowych i ich “geografia” (mapa teorii i przyjętych do ich tworzenia paradygmatów) stanowią o teoretyczności danej dyscypliny czy subdyscypliny naukowej.

W pedagogice teoretyzowanie często jest powiązane z ufilozoficznieniem zarówno pewnych założeń, jak i strategii poznawczych.

Pedagogika pracy jako subdyscyplina naukowa, której przedmiot badań i zainteresowań jest ściśle związany z praktyczną działalnością, ma niewątpliwie pewien problem z tworzeniem



teorii w postaci refleksji metateoretycznej w rozumieniu J. H. Turnera, czy też teorii powstałej w wyniku zastosowania strategii poznawczej K. Poppera, jaką jest antyindukcjonizm.

Dla potrzeb określenia stanu teoretyczności pedagogiki pracy, Z. Wiatrowski przyjął następującą definicję teorii autorstwa W. Kryszewskiego, a zapisaną w "Wielkiej encyklopedii PWN": "Teoria to system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, powiązany określonymi stosunkami logicznymi występującymi w danej nauce oraz spełniający przyjęte dla niej kryteria naukowości i poprawności metodologicznej"¹. Dalej autor odwołując się do klasyfikacji teorii zaprezentowanej przez T. Hejnicką – Bezwińską (teorie empiryczne, modele oraz teorie najbardziej ogólne) stwierdził pośrednio, że w pedagogice pracy mamy do czynienia głównie z teoriami empirycznymi i modelami czyli teoriami o najwęższym i średnim zasięgu.

Jest to przyjęcie jednej z możliwych strategii w analizie poszczególnych opracowań pretendujących do miana teorii naukowych w pedagogice pracy. Jest to także (zarazem) kryterium pozwalające na ocenę stopnia naukowości danego opisu.

Rzecz jednak w tym, że w filozofii nauki przyjmuje się, iż teorie empiryczne "nie mogą być systemami czysto logicznymi [...], gdyż jako takie nie stanowiłyby opisów (czy wyjaśnień) konkretnych fragmentów czy aspektów świata danego nam w doświadczeniu"². Oznacza to, że w celu określenia stanu teoretyczności jakiejś dyscypliny, bardziej przydatna jest systematyka teorii ze względu na jej status poznawczy, niż ze względu na zakres.

Sporządzając klasyfikację teorii według kryterium poznawczego statusu, E. Nagiel wyróżnił:

1. Opisową koncepcję teorii;
2. Instrumentalistyczną koncepcję teorii;
3. Realistyczną koncepcję teorii.³

W przypadku *opisowej koncepcji* podstawową funkcją teorii jest opis rzeczywistości, a podstawową cechą przeładalność twierdzeń teoretycznych na twierdzenia o przedmiotach obserwowalnych, a także na zadania o dających się zaobserwować zdarzeniach oraz relacjach zachodzących między zdarzeniami ujmowanymi potocznie i zdroworozsądkowo.

Zgodnie z *instrumentalistyczną koncepcją* "teoria uważana jest za regułę lub zasadę analizowania i przedstawiania symbolicznego określonych danych potocznego doświadczenia, a zarazem za narzędzie wprowadzania jednych zadań obserwacyjnych z innych. Wedle tego stanowiska teorie, podobnie jak narzędzia, rzeczywiście odnoszą się do dziedziny, dla której zbadania zostały skonstruowane i w odniesieniu do której pełnią efektywną rolę.

Wreszcie *realistyczna koncepcja teorii* zakłada, iż teoria reprezentuje rzeczywistość obiektywną. Opisując ją w sposób poprawny, co umożliwia ocenę teorii naukowej w kategoriach zgodności jej treści z opisanymi przez nie fragmentami lub aspektami rzeczywistości. Jednym z kryteriów "fizycznej rzeczywistości" lub "istnienia fizycznego" jest żądanie, by dany przedmiot lub zdarzenie było dostrzegalne w sposób intersubiektywny

¹ Z. Wiatrowski: Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy. W: Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości. Pod red. R. Gerlacha. Bydgoszcz 2010, s. 33.

² J. Such, M. Szcześniak: Filozofia nauki. Poznań 1997, s. 72-74.

³ E. Nagiel: Struktura nauki. Warszawa 1961, s. 112-132.



w określonych warunkach. Wedle innego kryterium fizyczną realność przypisuje się nie tylko zjawiskom dającym się eksperymentalnie zidentyfikować, ale również przedmiotom teoretycznym (np. atomy).

Do oceny opracowań z zakresu pedagogiki pracy, pretendujących do statusu teorii, może być użyteczna koncepcja realistyczna, mająca pełne odniesienie do przedmiotu badań tej dyscypliny pedagogicznej.

Wyjątek tutaj stanowi teoria kształcenia zawodowego T. Nowackiego, która wpisuje się w koncepcję instrumentalistyczną, będąc swoistym narzędziem, ale także zasadą analizowania i przedstawiania w postaci symbolicznej procesu kształtowania umiejętności zawodowych, procesu ściśle związanego z potocznym doświadczeniem. To między innymi pozwoliło autorowi na wyprowadzenie jednych zadań obserwacyjnych z innych, co jest charakterystyczne dla instrumentalistycznej koncepcji teorii¹.

Przykładem takiego zadania obserwacyjnego wyprowadzonego z innych zadań jest, w teorii kształcenia zawodowego T. Nowackiego, formuła określająca termin zawód. Odwołując się do M. Webera (to kompleks wyspecjalizowanych czynności), T. Scharmana (to wyuczone, odpłatne i ciągle pełnienie czynności) oraz J. Szczepańskiego (to wewnętrznie spójny system czynności wykonywanych w sposób uregulowany i systematyczny, stanowiący źródło utrzymania i określający pozycję społeczną jednostki), autor wyprowadził własną dobrze uzasadnioną definicję zawodu, która do dziś nie straciła na aktualności i dobrze oddaje istotę tego terminu. Stanowi także ważną podstawę zawodoznawczych analiz. Jej treść obejmuje wiele wymienionych przez wspomnianych autorów elementów i brzmi ostatecznie następująco: "Zawód to, możliwe dzięki opanowaniu przez pracownika podstawowych, koniecznych umiejętności, wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny"².

Teoria kształcenia zawodowego została zaprezentowana przez T. Nowackiego głównie w *Podstawach dydaktyki zawodowej*, ale także, w sposób fragmentaryczny w innych opracowaniach, np. w *Dydaktyce wojskowej* (Warszawa 1964), *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego* (Warszawa 1967), *Dydaktyka doskonalenia zawodowego* (Warszawa 1976), *Podstawy dydaktyki pracy* (Warszawa 2003, współautorstwo) i inne. Główną tezą zawartą w tej teorii jest stwierdzenie, iż nauczanie zawodu jest procesem przygotowania człowieka do działania w warunkach środowiska zawodowego, co oznacza konieczność opanowania przez uczącego się przede wszystkim umiejętności pozwalających na działanie na stanowisku pracy. Zatem w procesie kształcenia zawodowego uczeń nie tylko ma zrozumieć i zapamiętać treści nauczania, ale głównie musi je umiejętnie zastosować przy wykonywaniu czynności zawodowych. Ta specyfika procesu kształcenia zawodowego została dobrze przez autora wyartykułowana i uzasadniona. Jednym z przykładów przekonywującego wyartykułowania przez T. Nowackiego specyfiki procesu kształcenia zawodowego stanowi wprowadzenie i

¹ Wykładnię tej teorii zaprezentował T. Nowacki głównie w książce zatytułowanej "Podstawy dydaktyki zawodowej" wydanej po raz pierwszy w 1971 roku i trzykrotnie wznawianej.

² T. Nowacki: *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Wydanie czwarte. Warszawa 1979, s. 9-10.



uzasadnienie nowej zasady nauczania jaką jest zasada indywidualizacji i zespołowości. Jeszcze bardziej znaczącym przykładem w tym zakresie jest ukazanie przez tegoż autora teoretycznych podstaw kształcenia praktycznego¹.

Zaprezentowana przez T. Nowackiego teoria kształcenia zawodowego stanowi rzeczywiście swoiste narzędzie do symbolicznego określania danych, wywodzących się z potocznego doświadczenia, co jest cechą instrumentalistycznej koncepcji teorii.

Nieco odmienne podejście teoretyczne do procesu kształcenia zawodowego zaprezentowali Ludwik Kołkowski i Stefan Kwiatkowski, którzy opierając się na teorii czynności T. Tomaszewskiego, na interesującym podejściu do poziomów poznania K. Lecha oraz na pracach takich autorów jak J. Bruner, J. Piaget, Z. Cackowski, Cz. Kupisiewicz, J. Koziński, W. Okoń i innych opracowali:

- 1) model systemu dydaktycznego wzorowany na technicznym modelu układu regulacji;
- 2) model czynności poznawczych uczącego się, z uwzględnieniem poziomów poznania K. Lecha;
- 3) model struktury przebiegu procesu poznawania rzeczywistości, gdzie wyróżniono zarówno zmysłowy, jak i operacyjny warunek tworzenia wiedzy i jej kodowania².

Do najważniejszych tez sformułowanych w tej koncepcji kształcenia zawodowego można zaliczyć następujące stwierdzenia:

1. W procesie uczenia się zawodu konieczne jest ciągle przechodzenie od poznania zmysłowego jako źródła wiedzy teoretycznej i od wiedzy teoretycznej do jej sprawdzania empirycznego w działaniu praktycznym.

2. Opanowanie treści nauczania zawodu jest tym pełniejsze i trwalsze im bardziej wiedza teoretyczna wiąże się bezpośrednio z działaniem praktycznym, stając się dzięki temu wiedzą operatywną³.

3. Zmysłowy i operacyjny kontakt ze światem jest warunkiem koniecznym tworzenia zarówno wiedzy zmysłowej, jak i teoretycznej⁴.

Tezy te L. Kołkowski zweryfikował między innymi w badaniach empirycznych przeprowadzonych w latach 1976 – 1980 w ramach tematu “Teoretyczne podstawy nauczania zawodu”. Ta eksperymentalna identyfikacja przyjętych założeń pozwala zakwalifikować omawianą teorię kształcenia zawodowego zgodnie z przyjętym przez filozofię nauki kryterium statusu poznawczego, do realistycznych koncepcji teorii.

Istotny wkład w rozwój teorii kształcenia zawodowego wnieśli także Z. Wiatrowski (“Podstawy pedagogiki pracy”), S. Kwiatkowski (“Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki”), W. Furmanek (“Podstawy edukacji technicznej”), B. Baraniak (“Program kształcenia zawodowego. Teoria – metodologia – aplikacje”), S. Kaczor (“Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian”), F. Szłosek (“Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych”), U. Jeruszka (“Podstawy dydaktyki pracy” – współautorstwo) i inni.

¹ Tamże, op.cit., s. 246-311.

² Omawiana teoria kształcenia zawodowego została zaprezentowana w dwóch następujących pozycjach: L. Kołkowski: Nauczanie zawodu w systemie szkolnym. Warszawa 1986 oraz L. Kołkowski, S. Kwiatkowski: Elementy teorii kształcenia zawodowego. Warszawa 1994.

³ L. Kołkowski: Nauczanie zawodu w systemie szkolnym. Warszawa 1986, s. 18-19.

⁴ L. Kołkowski, S. Kwiatkowski: Elementy teorii ..., op. cit., s. 23.



W pedagogice pracy podjęto także próbę opracowania teorii pracy ludzkiej opartej na filozoficznych interpretacjach tej działalności człowieka. Do znaczących pozycji należy tutaj zaliczyć prace W. Furmanka¹, T. Nowackiego², J. Wilsz³, Z. Wiatrowskiego⁴, Z. Wołka⁵, B. Baraniak⁶ oraz E. Karney⁷.

Podkreślmy, w pedagogice pracy podjęto próbę opracowania systemu twierdzeń i definicji pracy ludzkiej posługując się przy tym prawidłami logiki formalnej, ale próbę tę można uznać tylko za częściowo udaną, gdyż:

1. W żadnej z wymienionych prac (oprócz dzieł T. Nowackiego) nie ma ostatecznie spójnego i wyczerpującego – zbioru twierdzeń i definicji, które by opisywały w ujęciu systemowym zagadnienie pracy ludzkiej w kontekście przedmiotu badań pedagogiki pracy.

2. Niektóre zawarte w tych pracach twierdzenia, zaliczone do podstawowych, stanowią powtórzenia znanych już wcześniej w ekonomii, filozofii, socjologii tez. Przykładem tego może być twierdzenie, iż *praca jest podstawowym miernikiem człowieka*⁸. Tego typu tezy wygłaszali już wcześniej tej miary uczeni, jak Adam Smith, Georg Wilhelm Hegel, Florian Znaniecki, Stanisław Brzozowski i inni.

3. Praca ludzka jest kategorią pojęciową przynależną do różnych dyscyplin naukowych. Jest zatem terminem złożonym, wielowymiarowym i jej definiowanie z punktu widzenia jednej dyscypliny jest zabiegiem trudnym, choć niezbędnym dla podkreślenia tożsamości naukowej tej subdyscypliny. Z perspektywy relacji człowiek – wychowanie – praca, teoria pracy winna obejmować głównie zagadnienie wpływu pracy na cechy, postawy i zachowania człowieka i odwrotnie wpływu człowieka wykonywującego pracę na samą pracę, którą on wykonuje. Próby formułowania tego rodzaju tez zostały oparte jedynie na dedukcyjnych rozważaniach, natomiast nie ma tutaj odwołania się do wyników badań, bowiem tego typu badań w pedagogice pracy trudno się doszukać.

Z powyższej analizy wynika, że dyscyplina pedagogiczna zawierająca w swej nazwie termin *praca* jest dopiero na początku drogi, prowadzącej do opracowania spójnej i przekonującej teorii pracy. Wszystko wskazuje na to, iż może to być droga efektywna.

Zygmunt Wiatrowski, starając się wykazać, że pedagogika pracy dopracowała się niezbędnymi i liczącymi się teorii naukowych, wskazał i scharakteryzował osiem takich teorii⁹:

1. Filozoficzno – humanistyczna teoria pracy człowieka.
2. Teoria całościowego rozwoju zawodowego.
3. Teoria wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy,
4. Teoria kształcenia zawodowego.

¹ W. Furmanek: Zarys humanistycznej teorii pracy. – Warszawa, 2006.

² T. Nowacki: Tworząca ręka. Warszawa 2005 oraz Praca ludzka – analiza pojęcia. – Radom, 2008.

³ J. Wilsz: Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy. – Kraków, 2009.

⁴ Z. Wiatrowski: Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej. – Włocławek, 2004.

⁵ Z. Wołk: Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa. – Radom, 2009.

⁶ B. Baraniak: Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań. – Warszawa, 2010.

⁷ E. Karney: Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. – Warszawa, 1988.

⁸ Takie twierdzenia znalazły się m. In. w książkach T. Nowackiego (“Praca ludzka: analiza pojęcia”), W. Furmanka (“Zarys humanistycznej teorii pracy”), Z. Wiatrowskiego (“Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej”), J. Wilsz (“Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy”).

⁹ Z. Wiatrowski: Podstawowe teorie..., op.cit., s. 33-60.



5. Teoria kwalifikacji i kompetencji zawodowych.
6. Teoria kształcenia ustawicznego dorosłych (szczególnie w okresie ich aktywności zawodowej).
7. Teoria orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego.
8. Teoria kariery zawodowej.

Zaprezentowana charakterystyka jest o tyle interesująca, że autor opisując daną teorię zamieścił, w większości przypadków, zestaw podstawowych i wybranych twierdzeń, zawartych w różnych opracowaniach. Dokonał tego wychodząc z założenia, że teoria to rezultat badań naukowych o charakterze systemowym. Trudno jednak znaleźć będzie dla części zamieszczonych tam wykazów takich tez i twierdzeń, które stanowią dopełnienie, umożliwiłyby nadanie im rangi systemu. A w dodatku byłyby to twierdzenia stanowiące rezultat badań z obszaru pedagogiki pracy.

Z kolei dla innych wykazów wydaje się to nie tyle trudnym zabiegiem, o ile raczej niemożliwym. Szczególnie dotyczy to teorii kariery zawodowej oraz teorii wychowania przez pracę i w procesie pracy.

Pedagogika pracy, jako relatywnie młoda subdyscyplina naukowa, której dorobek badawczy osadzony jest głównie na badaniach ilościowych, często odwołuje się do teorii innych dyscyplin, zwłaszcza teorii opracowanych i uznanych w naukach humanistycznych i społecznych. Za przykład może tutaj służyć teoria rozwoju zawodowego opracowana i rozwijana na gruncie psychologii rozwojowej, psychologii pracy i socjologii pracy, a która dla pedagogiki pracy stanowi fundament, punkt wyjścia do teoretycznych i praktycznych rozważań. Głównym twórcą tej teorii jest Donald E. Super (*Rozwojowa teoria samookreślenia zawodowego* oraz *Teoria ciągłości rozwojowej*), który sformułował wiele tez i założeń charakteryzujących rozwój zawodowy jako problem poznawczy. Do nich, w pierwszej kolejności można zaliczyć następujące stwierdzenia:

1. Rozwój zawodowy jest jednym z aspektów rozwoju indywidualnego.
2. Rozwój zawodowy jest postępującym, ciągłym i nieodwracalnym procesem.
3. Rozwój zawodowy jest procesem ciągłym, bowiem można go scharakteryzować jako stadia życiowego rozwoju, takie jak: stadium rośnięcia, stadium eksploracji, stadium stabilizacji, stadium kontynuacji oraz stadium schyłkowe.
4. Rozwój zawodowy jest procesem dynamicznym.
5. Kierunek i tempo przechodzenia jednostki do jednego poziomu rozwoju zawodowego do drugiego są uzależnione od jej inteligencji, pozycji społecznej i ekonomicznej, ale także do jej potrzeb, uznanych wartości, a nawet warunków ekonomicznych kraju.
6. Ludzie różnią się między sobą uzdolnieniami, zainteresowaniami oraz strukturami osobowościowymi, co w istotny sposób determinuje ich wybór zawodu, a w konsekwencji cały ich rozwój zawodowy.
7. Chociaż każdy zawód wymaga charakterystycznych dla niego zdolności, zainteresowań i cech osobowości jednostki, istnieje jednak w zakresie doboru zawodowego szeroka tolerancja, co potwierdza multipotencjalność zawodową jednostki.
8. Czynniki osobowościowe i społeczne odgrywają z wiekiem coraz to większą rolę w rozwoju zawodowym jednostki



9. Proces poszukiwania swego miejsca w życiu zawodowym jest kompromisem między czynnikami osobowościowymi i społecznymi.

10. Satysfakcja zawodowa człowieka zależy głównie od stopnia, w jakim jednostka znalazła możliwość wykorzystania w działalności zawodowej swoich uzdolnień, właściwości osobowościowych, a także w jakim stopniu działalność ta była adekwatna do jej zainteresowań.

11. Praca i zawód stanowią główny czynnik kształtowania się osobowości jednostki, a dla większości są centrum zainteresowań.¹

Donald E. Super przy tworzeniu swojej dość powszechnie uznanej teorii wykorzystał niektóre twierdzenia i wyniki badań Ch. Bühlera², a w szczególności E. Ginzberga³ i jego zespołu (teoria stopni i faz).

W Polsce teorię rozwoju zawodowego głównie zajmuje się Kazimierz Czarnecki, psycholog pracy współpracujący ściśle ze środowiskiem pedagogów pracy od momentu tworzenia tej subdyscypliny naukowej do chwili obecnej. W zasadzie od 1985 roku problematyka rozwoju zawodowego była w rodzimej literaturze rozproszona i miała raczej charakter przyczynkowy. Dopiero K. Czarnecki właśnie w 1985 r. opublikował monografię, nadającą terminowi *rozwój zawodowy* rangę problemu poznawczego⁴.

W pracy tej autor uwzględniając wątki wielu twierdzeń (ponad 20 różnych tez i sformułowań) dotyczących istoty rozwoju zawodowego człowieka, przyjął następującą definicję tego pojęcia: *Rozwój zawodowy jest to ukierunkowany proces przemian świadomości jednostki, które powstają w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie przedmiotu i podmiotu, w poszukiwaniu swojego miejsca w podziale pracy, twórczym przekształcaniu siebie i swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturowego*⁵. Z definicji tej wynika, iż najważniejszym problemem poznawczym dla tej problematyki stanowią zmiany w świadomości, zachowaniu się i działaniu jednostki. Świadczy to, że autor rozpatruje rozwój zawodowy **z perspektywy psychologicznej** i uważa go za fundamentalny element ogólnego rozwoju człowieka.

Do najważniejszych twierdzeń dotyczących zawodowego rozwoju człowieka K. Czarnecki wraca jeszcze wielokrotnie w kolejnych pozycjach książkowych, wzbogacając je o nowe stanowiska pojawiające się w najbardziej aktualnej literaturze⁶.

Do szczególnie znaczących stwierdzeń tego autora można zaliczyć między innymi:

1. Zawodowy rozwój człowieka (dzieci, młodzieży, dorosłych) jest jedną z wielu obiektywnie istniejących kategorii rozwoju i życia ludzi. Wszystkie inne kategorie stanowią

¹ Tezy i założenia teorii rozwoju zawodowego D.E. Supera są opisane m. In. w : D.E. Super: Theory of Vocational Development. New York 1953; D.E. Super: The Psychology of Careers. New York 1957; D.E. Super: Psychologia zainteresowań. Warszawa 1972; A. Paszkowska – Rogacz: Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Warszawa 2003; T.W. Nowacki: Zawodoznawstwo. Radom 1999; M. Czerwińska – Jaśkiewicz: Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej. Warszawa 1979; K. Czarnecki, S. Karaś: Profesjologia w zarysie. Radom 1999 i innych

² Chodzi głównie o tezy zawarte w książce Ch. Bühlera pt. "Der menschliche Lebens auf als psychologisches Problem. GÖTTINGEN 1959

³ E. Ginzberg, J. Ginsburg, S. Axelrad, L. Herma: Occupational Choice. An Approach to General Theory. New York 1951

⁴ K. Czarnecki: Rozwój zawodowy człowieka. Warszawa 1985

⁵ Tamże, op.cit., s. 65.

⁶ Autor przedstawia twierdzenia dotyczące istoty zawodowego rozwoju człowieka, także w : "Profesjologia w zarysie" Radom 1996; "Psychologia zawodowego rozwoju osobowości" Kraków 1998; "Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa" Sosnowiec 2008.



“bazę wyjściową” rozwoju zawodowego i są z nią ściśle powiązane. Rozwój zawodowy jest więc “osią życia” człowieka, na której koncentrują się głównie jego myśli, przeżycia i działania.

2. Rozwój zawodowy jednostki występuje w ciągu całego życia i można go przedstawić przy pomocy kolejnych okresów, faz lub stadiów.

3. Każdy normalnie rozwijający się człowiek chce być kimś, np. lekarzem, górnikiem, nauczycielem, muzykiem, uczonym, tj. człowiekiem posiadającym “swoje miejsce i swoją przestrzeń społeczno – zawodową”, stanowiącą psychiczną, materialną oraz społeczno – kulturową bazę życia, rozwoju i działania.

4. Zawodowy rozwój jest procesem zmian zachodzących w świadomości jednostki, jej nieustannego zbliżania się do doskonałości działania w określonej dziedzinie, zawodzie, specjalności, specjalizacji, zadaniu, czynności, operacji, ruchu roboczym. Zmiany zachodzą u człowieka pod wpływem podnieć społeczno – kulturowych oraz własnej świadomej aktywności ogólnorozwojowej i prozawodowej.

5. Zawodowy rozwój człowieka jest procesem pożądanym, organizowanym, kontrolowanym i ocenianym społecznie; determinuje proces “wzrastania” ludzi młodych w nurty życia i zadania społeczne ludzi dorosłych.

6. Psychospołeczną postawę rozwoju zawodowego jednostki tworzy jej świadoma, kontrolowana (samokontrola), planowa i odpowiedzialna działalność przejawiająca się w podejmowaniu i realizacji konkretnych decyzji dotyczących czynności prozawodowych i zawodowych.

7. Interdyscyplinarny charakter rozwoju zawodowego człowieka i całych grup społecznych stwarza podstawę do wyodrębnienia osobnej dziedziny wiedzy i badań. Jest ona już zarysowana pod nazwą “profesjologia”.

Kazimierz Czarnecki konsekwentnie rozwijając podstawy teoretyczne rozwoju zawodowego człowieka zaproponował powołanie nowej subdyscypliny naukowej pod nazwą **Profesjologia**, traktując ją jako nową dziedzinę wiedzy o warunkach, procesie, wynikach i mechanizmach zawodowego rozwoju człowieka. Omawiając związki profesjologii z innymi dyscyplinami K. Czarnecki wyraźnie podkreśla najważniejszy związek tej dziedziny wiedzy z psychologią, a zwłaszcza z psychologią rozwojową i psychologią pracy¹.

Zatem dorobek K. Czarneckiego w zakresie tworzenia podstaw teoretycznych rozwoju zawodowego człowieka, jego wyniki badań, tezy i twierdzenia są osadzone mocno w kontekście psychologicznym i z tej perspektywy formułowane. Mogą one zatem być wykorzystane do tworzenia pedagogicznej teorii rozwoju zawodowego, której wyraźny brak odczuwamy w pedagogice pracy.

Twórca pedagogiki pracy, Tadeusz Nowacki, podejmując zagadnienie rozwoju zawodowego, głównie odwołuje się do czteroczynnikowej teorii rozwoju, teorii psychologicznej własnego autorstwa². Przypomnijmy, że w *Zarysie psychologii* autor ten uwarunkowanie rozwoju człowieka dostrzega w:

– wyposażeniu dziedzicznym,

¹ K. Czarnecki, S. Karaś. Psychologia w zarysie. – Radom, 1996. – S. 19-21.

² T. Nowacki. Zawodoznawstwo. – Radom, 1999. – S. 278-281.



- wpływie ogólnie rozumianego środowiska,
- usystematyzowanym i celowym wpływie wychowania,
- dążeniu własnym jednostki¹.

Zatem mamy także i w tym przypadku do czynienia z psychologiczną interpretacją rozwoju zawodowego człowieka.

Z kolei Zygmunt Wiatrowski, już na gruncie pedagogiki pracy, zaprezentował linię rozwoju zawodowego pracownika wyróżniając na drodze tego rozwoju pięć elementów:

- przygotowanie zawodowe,
- akceptację społeczno – zawodową,
- identyfikację i stabilizację zawodową,
- sukces zawodowy,
- mistrzostwo w zawodzie.

Linia ta została skonstruowana w kontekście czynników warunkujących każdy z wyodrębnionych składników (etapów?) rozwojowych². Propozycja ta, aczkolwiek interesująca, została oparta przede wszystkim na rozważaniach dedukcyjnych, mniej na empirycznej podbudowie.

Można więc, oceniając na gruncie pedagogiki pracy, stan wiedzy dotyczącej rozwoju zawodowego człowieka, powtórzyć za Tadeuszem Nowackim, że “ jeśli chodzi o badania nad rozwojem zawodowym młodzieży polskiej – jesteśmy na stanowisku wyjściowym”³. Jeśli zatem badania dotyczące omawianego problemu są u nas w początkowej fazie, to na jakim etapie znajdujemy się, w pedagogice pracy, w tworzeniu teorii rozwoju zawodowego człowieka?

Analiza ważniejszych pozycji literaturowych z zakresu pedagogiki pracy dokonana z perspektywy statusu poznawczego, uzmysławia nam, że teoretyczność tej dyscypliny pedagogicznej nie jest jej mocną stroną. W zasadzie tylko teoria kształcenia zawodowego, opracowana głównie przez T. Nowackiego spełnia kryteria, o których pisał między innymi E. Nagiel. Z tym, że Tadeusz Nowacki tworzył swoją teorię w warunkach społeczeństwa industrialnego z wyraźną dominacją gospodarki państwowej. Dzisiaj, w sytuacji zasadniczo odmiennej, kiedy to skumulowały się czynniki zmianogenne (kulturowe, cywilizacyjne, technologiczne, polityczne i edukacyjne), proces przygotowania człowieka do wykonywania pracy zawodowej winien być oparty na innych założeniach teoretycznych.

Częściowo także mogą zadowalać efekty podjętych prób opracowania teorii pracy ludzkiej. Dotyczy to takich pozycji, jak *Zarys humanistycznej teorii pracy – Waldemara Furmanka*, *Praca ludzka – analiza pojęcia – Tadeusza Nowackiego*, czy *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej – Zygmunta Wiatrowskiego*.

Wspomniane teorie, opracowane na gruncie interpretacji filozoficznych i prakseologicznych, w zasadzie zamykają rejestr dokonań w zakresie teoretyczności pedagogiki pracy. Inne opracowania (pomijamy tutaj teorie sformułowane w psychologii pracy

¹ T. Nowacki. *Zarys psychologii*. Wyd. 10. – Warszawa, 1979. – S. 208-209.

² Z. Wiatrowski. *Podstawy pedagogiki pracy*. Wydanie czwarte – zmienione. – Bydgoszcz, 2005. – S. 393.

³ T. Nowacki. *Zawodoznawstwo*, op. cit. – S. 280.



czy socjologii pracy a wykorzystywane w pedagogice pracy) pretendujące do miana teorii należy zaliczyć raczej do "refleksyjnych uogólnień" lub przyczynkarskich twierdzeń.

Wydaje się więc, że dopóki pedagogika pracy nie wyznaczy mapy obszarów badań, ściśle przystających do współczesnych uwarunkowań i nie wskaże zasadniczych punktów na tej mapie daleko jej będzie do ideału teoretyczności. Warto, przy ustalaniu tej mapy, pamiętać, że teorie naukowe w pedagogice pracy winny mieć walor instrumentalny, bowiem we współczesnej epistemologii nie znajduje uzasadnienia rozpowszechniane mniemanie negujące przydatność teorii do rozwiązywania praktycznych problemów. Jeżeli zatem pedagogika pracy ma w pełni zrealizować swe dążenia stania się niezwykle ważną subdyscypliną naukową. Winna więc dążyć do wygenerowania odrębnych i konkretnych konstruktów teoretycznych świadczących o poziomie jej naukowego rozwoju i będących zarazem źródłem tego rozwoju.

ТЕОРЕТИЧНІСТЬ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ

Розкрито основні положення та концептуальні підходи щодо теорії педагогіки праці, її важливості на сучасному етапі життя та професійній діяльності людини. Проаналізовано суть поняття педагогіки праці як субдисципліни, яка тісно пов'язана з практичною діяльністю людини.

Ключові слова: педагогіка праці, основні положення, концептуальні підходи.

PEDAGOGY OF WORK AND ITS THEORY

The basic terms and conceptual approaches to theory of pedagogy of work, its importance at the present stage of life and human professional activity. Analyzed the essence of the concept the pedagogy of work as a subdiscipline, which is closely linked to the practical activities of human.

Key words: pedagogy of work, the basic terms, conceptual approaches.

ТЕОРЕТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГИКИ ТРУДА

Раскрыты основные положения и концептуальные подходы к теории педагогики труда, ее важности на современном этапе жизни и профессиональной деятельности человека. Проанализировано суть понятия педагогики труда как субдисциплины, которая тесно связана с практической деятельностью человека.

Ключевые слова: педагогика труда, основные положения, концептуальные подходы.

Ryszard GERLACH

EDUKACJA WOBEC OCZEKIWAŃ I POTRZEB WSPÓLCZESNEGO RYNKU PRACY

Streszczenie. *W procesie edukacji uwzględniać należy zarówno treści ogólne, jak i zawodowe. Dotyczy to różnych segmentów edukacji, a szczególnie edukacji zawodowej, której celem jest przygotowanie jednostki do zatrudnienia na współczesnym rynku pracy. Dlatego oczekiwania i potrzeby tego rynku stać się powinny ważnym wyznacznikiem dla programowania treści oraz organizacji procesu tej edukacji. Pamiętać jednak należy, że potrzeby rynku pracy nie mogą być jedynym kryterium w tym względzie, ponieważ grozi to dehumanizacją i ogranicza rozwój jednostek w niej uczestniczących.*

Słowa kluczowe: edukacja, segmenty edukacji, współczesny rynek pracy



Rozważając powyższy temat warto, moim zdaniem, postawić na wstępie kilka pytań, które wydają się ważne w dyskusji nad kształtem polskiej edukacji. Jak kształcić, ogólnie czy zawodowo? Jakie miejsce wśród czynników rzutujących na strukturę edukacji powinny zajmować oczekiwania i potrzeby rynku pracy? Jakie powinno być miejsce kształcenia zawodowego w systemie edukacji? Czy ma to być miejsce ważne, znaczące, równorzędne do innych form kształcenia, czy też marginalne, z tendencją do likwidacji lub wygaśnięcia? To tylko przykładowe pytania, które wydają się zasadne w sytuacji, kiedy polski system edukacji jest w stanie permanentnej reformy dotyczącej poszczególnych jej segmentów, a podejmowane działania są często poddawane krytyce lub przynajmniej uznawane za dyskusyjne. W swoich rozważaniach będę starał się wykazać, że w systemie edukacji wszystkie jego elementy są ważne i nie należy marginalizować żadnego z nich, w tym kształcenia zawodowego, jak to czyniono przez wiele lat. Pierwsze symptomy takiego myślenia można już zauważyć, szczególnie wśród młodzieży, ale także w ostatnim czasie również w działaniach władz oświatowych wprowadzających zmiany w kształceniu zawodowym zmierzające do zbliżenia tego kształcenia do potrzeb rynku pracy, między innymi poprzez szersze włączenie podmiotów gospodarczych w proces planowania oraz realizacji, szczególnie części praktycznej kształcenia zawodowego.

Zastanawiając się nad kształtem edukacji rozpocząć można od przytoczenia sformułowania Kazimierza Obuchowskiego, które wydaje się być trafnym impulsem do dalszych analiz. "Człowiek, aby mógł normalnie postępować, powinien orientować się w znaczeniu tych zdarzeń, jakie zachodzą w otaczającym go świecie i tych, jakie mogą zachodzić. Powinien być zdolny do ich rozpoznania, zrozumienia i przewidywania".¹

Zastanowić się zatem należy, w jaki sposób można go do realizacji tego celu przygotować? Jaką rolę w procesie tego przygotowania może i powinna odegrać edukacja i jaka to powinna być edukacja oraz w jakim stopniu rynek pracy powinien stanowić wyzwanie dla tej edukacji?

Wstępnie skłonny jestem uznać racje tych wszystkich, którzy coraz częściej opowiadają się za uwzględnieniem w procesie edukacji zarówno treści ogólnych, jak i zawodowych. Rozdzielenie, często radykalne, kształcenia ogólnego i zawodowego nie ma w dzisiejszych czasach racji bytu na dłuższą metę. Jak bowiem zauważa P. Lengrand, jest to sprzeczne z normalnym rozwojem człowieka. Tego rodzaju rozdzielenie obszarów kształcenia odpowiada hierarchicznej koncepcji uzdolnień, a także strukturze społeczeństwa. Sprawy intelektualne zostały zastrzeżone dla zawodów kierowniczych i dotyczących stosunków społecznych, gdzie przywilej ma słowo. Element techniczny przypadł tym warstwom społeczeństwa, które pracują w zawodach podporządkowanych. Z tego podziału wynika zubożenie, które przyczynia się do niebezpiecznego zachwiania równowagi osobowości. Z jednej strony jednostka, która otrzymała wyłącznie ogólne wykształcenie, ma bardzo fragmentaryczny pogląd na rzeczywistość i z trudem udaje się jej unikać pułapek abstrakcji. Z drugiej strony, ten, kto pozostaje w kontakcie ze światem w sposób jedynie techniczny, zostaje pozbawiony jego zasadniczego wymiaru, jakim jest konceptualizacja.² Wydaje się, że taki podział w czasach, kiedy zacierają się coraz

¹ K. Obuchowski. Człowiek, dążenia, sens. Myśli wybrane. – Bydgoszcz 2001. – S. 20.

² P. Lengrand. Obszary permanentnej samo edukacji. – Warszawa, 1995. – S. 47.



bardziej granice pomiędzy pracą tzw. fizyczną i umysłową wydaje się bezzasadny. Uznać bowiem należy, że podstawowym zadaniem edukacji zawodowej, w czasach kiedy takie hasła, jak gospodarka postindustrialna, informatyczna czy gospodarka oparta na wiedzy, przestają już być dzisiaj tylko utopią, a stają się coraz częściej realnie występującą rzeczywistością, jest przygotowywanie osób potrafiących żyć i pracować w warunkach nieustannych zmian.

Dlatego zgodzić się należy, że "kultura ogólna i kształcenie nie są już w opozycji w stosunku do siebie. W coraz większym stopniu uznaje się ważność ogólnych umiejętności, koniecznych, aby otrzymać dyplom z wiedzy zawodowej."¹

W związku z tym warto się zastanowić, czy obecnie człowiek wykształcony, to tylko ten, który ukończył szkołę ogólnokształcącą? A. Bogaj pisze: "Nowocześnie pojmowane kształcenie ogólne wiąże się obecnie z kształtowaniem postaw człowieka, jego osobowych i cywilizacyjnych kompetencji, jego zdolności do samokształcenia i autokreacji, wreszcie z wartościami wyznaczającymi jakość życia człowieka. Postrzega się je zatem w perspektywie kultury humanistycznej".² Czy tego rodzaju określenie odnosić powinniśmy tylko do kształcenia ogólnego? Czy kształcenie to jest ważniejsze, bardziej wartościowe niż kształcenie zawodowe? Czy w ramach kształcenia zawodowego nie można, a nawet nie trzeba realizować także kanonu kształcenia ogólnego, a jednocześnie umożliwiać uzyskiwanie kwalifikacji zawodowych?

Odpowiedź może być moim zdaniem tylko jedna. Nie można już dzisiaj sprowadzać kształcenia zawodowego do sfery czysto instrumentalnej.

Nowa hierarchia celów edukacji: kształtowanie określonych wartości i postaw, kształtowanie umiejętności i sprawności oraz przekazywanie wiadomości, odnosi się do edukacji jako całości. Ta nowa hierarchia wynika, jak pisze wspomniany już A. Bogaj, z nowych racjonalności edukacji. Mamy bowiem do czynienia z odchodzeniem od "racjonalności instrumentalnej", związanej z adaptacyjną koncepcją edukacji, ku racjonalności krytyczno-emancypacyjnej i racjonalności hermeneutycznej".³ Są to rodzaje racjonalności, które mogą i powinny znajdować odzwierciedlenie nie tylko w edukacji ogólnej, ale i zawodowej. Czy nie jest możliwe, aby w kształceniu zawodowym przygotowywać uczniów do przekształcania świata, do samokreacji, samorealizacji jednostek? Czy edukacja zawodowa nie może opierać się na zasadach dialogu, na myśleniu krytycznym? Sądzę, że jest to nie tylko możliwe, ale i konieczne. Zgodzić się bowiem należy z tymi wszystkimi, którzy podkreślają konieczność zbliżenia edukacji do realnego życia oraz potrzeb społecznych i indywidualnych, a także ściślejszego wiązania kształcenia ogólnego z przygotowaniem zawodowym.⁴ Wydaje się, że formuła pedagogiki pracy zakładająca uwzględnianie w kształceniu zawodowym zarówno celów instrumentalnych, jak i kierunkowych jest w pełni zasadna. A jeżeli tak, to nie zapominając o kształceniu ogólnym, pamiętać należy, że oczekiwania i potrzeby rynku pracy powinny być ważnym wyznacznikiem dla edukacji, szczególnie zawodowej. Celem tej

¹ Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do społeczeństwa uczącego się. – Warszawa, 1997. – S. 44.

² A. Bogaj. Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością. – Warszawa, 2000. – S. 21.

³ Tamże, s.46

⁴ T. Lewowicki. Przemiany oświaty. – Warszawa, 1994. – S. 30 i nast.



edukacji, bez względu na jakim etapie życia jest ona realizowana, powinno być przygotowanie jednostki do zatrudnienia.

Współczesne myślenie o edukacji zawodowej nie zamyka się tylko w schemacie funkcji kształcących z zakresu wiedzy i umiejętności zawodowych, ale otwiera się na holistyczną koncepcję człowieka, jego dążenia do autokreacji i samorealizacji, jako osoby i jako członka społeczeństwa. Zgodnie z teoretycznymi założeniami, powinna orientować w kierunku godzenia się ze zmiennością zdarzeń, podejmowania decyzji lub wyboru rozwiązań problemów prywatnych i zawodowych, poszukiwania szans samorealizacji czy osiągnięcia sukcesu społeczno-zawodowego. Dlatego koniecznym jest określenie profilu absolwenta tej edukacji: czy ma to być wąsko wyspecjalizowany profesjonalista, czy raczej mobilny dyletant, który posiada podstawową wiedzę i umiejętności z wielu dziedzin ale równocześnie jest przygotowany na to, by szybko dostosowywać się do zmieniających się warunków pracy?

Nie wdając się w szczegółowe uzasadnianie poszczególnych stanowisk przyjąć należy, że zwłaszcza w sferze gospodarki, zarówno jeden, jak i drugi model ma swoich zwolenników, ale i przeciwników.

Uzasadnieniem dla wąskiej specjalizacji w procesie przygotowania zawodowego są cechy charakteryzujące gospodarkę XXI wieku. Jej kluczowym wyznacznikiem jest różnorodność form, wysoki stopień złożoności, duża liczba konkurujących ze sobą podmiotów czy też traktowanie wiedzy, jako decydującego stymulatora wzrostu i rozwoju. Poza tym należy zaakcentować trudne do precyzyjnego zidentyfikowania przemiany w organizacji i technologii produkcji (praco- oszczędne technologie, "chude" reżimy produkcyjne), pogłębiającą specjalizację, coraz większą konkurencję, w tym przede wszystkim pozacenową, odnoszącą się do sfery innowacji i kreacji nowych nisz rynkowych, likwidację barier w handlu, wzrost "wpływu" kapitału intelektualnego, malejące znaczenie dóbr i usług wytwarzanych i konsumowanych masowo, a także wzrost roli dóbr o zindywidualizowanej charakterystyce. Do tego zestawu należy dodać jeszcze jeden niezwykle istotny czynnik, jakim jest wzrost znaczenia otoczenia zewnętrznego w procesach produkcji i usług.

Zgodzić się zatem należy ze stanowiskiem klasyka ekonomii P. Druckera, który wyraźnie podkreśla, że nie istnieją ludzie do wszystkiego, że człowiek doskonałym może być tylko w jednej ściśle określonej dziedzinie, a w najlepszym przypadku w bardzo niewielu i o takich pracowników winni zabiegać pracodawcy.¹

Z kolei podstawową przesłanką przemawiającą za modelem mobilnego dyletanta jest rozpowszechniający się wymóg elastyczności odnoszący się nie tylko do struktur organizacyjnych podmiotów gospodarczych, ale również sposobów nimi zarządzania czy dotyczący szeregu sytuacji pracowniczych.

Struktury elastyczne "zakładają możliwość zmiany składu zespołów ludzkich i stawianych im zadań stosowanie do sytuacji, w jakich znajduje się aktualnie organizacja, bez dokonywania trwałych przekształceń"². W skrajnych wypadkach organizacje elastyczne mogą przyjmować formę struktury organicznej, nazywanej przez A. Tofflera³ *ad hoc-kreacją*. W

¹ P. Drucker, *Menedżer skuteczny*. – Kraków, 1994. – S. 88.

² A. Czermiński, M. Czerska, B. Nogalski, R. Rutka, J. Apanowicz. *Zarządzanie organizacjami*. – Toruń, 2001. – S. 245.

³ A. Toffler. *Szok przyszłości*. – Poznań 1988. – S. 159.



systemie tym organizacja opiera się na powoływaniu *ad hoc* zespołów, w zależności od potrzeb, do rozwiązywania określonych problemów.

Zdaniem ekonomistów czy socjologów zmiana cywilizacyjna wymusza zapotrzebowanie na elastycznych pracowników, których A. Giddens określa jako “pracowników z portfolio”, czyli ludzi posiadających szereg umiejętności zawodowych, rekomendacji z poprzednich miejsc pracy, którymi będą się posługiwać w życiu zawodowym. W ich wypadku “kariera zawodowa”, stabilizacja zawodowa czy rozwój zawodowy należy do przeszłości. Zwolennicy tego rodzaju rozwiązań kadrowych wskazują, że pracownik taki może twórczo się rozwijać, nie jest skazywany na długie lata pracy w jednym zawodzie.

Elastyczność ma swój wymiar również w zakresach zadań powierzanych pracownikom. Widoczna jest tendencja, że “zakres obowiązków każdego pracownika poszerza się, a nie zawęża. Pracownikom przydziela się nowe zadania; muszą się też oni dostosowywać do nieoczekiwanych i ciągłych przeszerogowań, do reorganizacji”¹.

Innym problemem wymagającym głębszego namysłu i szerszej dyskusji, jest precyzyjne określenie jakiego rynku pracy potrzeby winny być przede wszystkim uwzględniane w procesie przygotowania zawodowego uczniów szkół zawodowych ?

Procesy globalizacyjne, przeobrażenia ekonomiczno-społeczne, widoczny chaos dróg i karier zawodowych sprawiły, że mówić należy obecnie raczej o wielu rynkach pracy. Zmiany te wpisują się w powstałą w latach 60 XX wieku teorię segmentacji rynku pracy, w ramach której narodziły się koncepcje dualnego rynku pracy². Segmentacja rynku pracy podzieliła go w wielu płaszczyznach i obszarach. Wśród szeregu kryteriów podziału można wskazać na kryterium geograficzne, demograficzne, psycho-społeczne czy ekonomiczne. Dodatkowo specyfika nowoczesnej gospodarki wymusza takie strategie działania, które oddziałują na kształt rynku pracy. Współczesne bowiem struktury organizacyjne przedsiębiorstw sprawiają, że wykształcenie uzyskane w młodości nie wystarcza, aby być wykwalifikowanym pracownikiem kilka lub kilkanaście lat później. Stąd, za jedno z ważniejszych problemów przyjmuje się fakt, że “jednostki są w coraz mniejszym stopniu przywiązane do jednego zawodu i jednego miejsca; stają się współczesnymi koczownikami, których osiągnięcia życiowe zależą od zdolności przystosowania się do coraz nowych warunków, w jakich się nieuchronnie raz po raz znajdują”³. Dodatkowo, specyfika rynku pracy związanego z nowymi technologiami i globalizującą się gospodarką powoduje postępującą polaryzację stanowisk pracy. Tworzą się dwie, nie przenikające się grupy stanowisk. Do grupy pierwszej zaliczane są stanowiska pracy wymagające dużej wiedzy, umiejętności czy specyficznych kompetencji. Pracownicy z tej grupy to osoby bardzo dobrze wykształcone, specjaliści w swoich dziedzinach, innowacyjni, kreatywni, pożądana na rynku pracy. W grupie drugiej znajdują się pracownicy, od których nie wymaga się wysokich kwalifikacji, ich praca jest bowiem prosta i powtarzalna, ceniąca głównie zdyscyplinowanie. “ W ten sposób powstaje zjawisko dualizacji pracy będące efektem polaryzacji zapotrzebowania na umiejętności “wysokie” oraz “niskie”, przy czym obniżenie się

¹ A. Toffler. Trzecia fala. – Warszawa, 1985. – S. 436.

² Pierwsze wzmianki o koncepcji segmentacji można odnaleźć w pracach Stuarta Milla i Johna Eliota Caimesa. Ewolucje teorii segmentacji omawia szczegółowo E. Kryńska, Segmentacja rynku pracy. Podstawy teoretyczne i analiza statystyczna. – Łódź, 1996.

³ J. Szacki, Historia myśli socjologicznej. – Warszawa, 2006. – s. 917.



wymaganego poziomu umiejętności “niskich” zachodzi w rezultacie wdrażania efektów pracy tych “wysokich”¹.

W konsekwencji taki rynek pracy podzielić można na dwa główne segmenty: na rynek pierwotny i rynek wtórny. W obrębie pierwszego istnieje tzw. wyższy rynek pracy, gdzie oferowane są stanowiska wymagające od pracowników wyższego wykształcenia, atrakcyjne miejsca pracy dla specjalistów i osób o wysokich kwalifikacjach. Wśród cech tego segmentu można wymienić stałość pracy, możliwość egzekwowania praw pracowniczych, zapewnienie możliwości awansu zawodowego i podnoszenia kwalifikacji, a także wymagania stawiane pracownikom.

Z tymi miejscami pracy powiązane są wysokie dochody, prestiż, uznanie i szacunek społeczny. Drugi segment tzw. niższy rynek pracy, oferuje miejsca pracy mało atrakcyjne, gdzie zatrudnienie znajdują osoby z niższym wykształceniem. Rynek wtórny jest rynkiem słabo płatnej pracy, nie wymagającej rzetelnego przygotowania, wykonywanej często w trudnych warunkach. Ponadto na rynku pracy pojawiają się tendencje, które świadczą o dehumanizacji stosunków nie tylko pomiędzy pracodawcami a pracownikami, ale również wewnątrz grup pracowniczych, a także zjawisko zatrudniania pracowników poniżej ich kwalifikacji zawodowych.

Rynek wtórny charakteryzuje się wysoką fluktuacją, częściej następuje likwidacja miejsc pracy przez pracodawców lub też porzucanie ich przez samych pracowników. Natężenie tych zjawisk silnie zdeterminowane jest zmianami w strukturze gospodarowania. “Współcześnie, dualizacja rynku pracy staje się faktem dostrzegalnym przez analityków i uczestników tego rynku. Rynek pracy ma się dostosować do gospodarki opartej na wiedzy, w której najwyższą wartością przedsiębiorstwa są wykształceni, innowacyjni, kreatywni pracownicy. W teorii dualnego rynku pracy są to pracownicy pierwotnego rynku, wszechstronnie wykształceni, pewni swej wartości. Mimo to częściej niż inni doksztalają się.

W kontekście dualnego rynku pracy prowadzone są rozważania dotyczące elastyczności tego rynku. Na gruncie Polski uelastycznienie rozpatrywane jako remedium na wysoką stopę bezrobocia i problemy rynku pracy wynikające z cykliczności koniunktury². Oczekiwania wobec elastyczności pracowników rynku pierwotnego dotyczą głównie istoty pracy: konieczność ciągłego poszukiwania nowych obszarów wiedzy, wychodzenia poza uznane ramy działania. Dlatego też muszą oni elastycznie korzystać ze wszystkich dostępnych zasobów wiedzy, a nawet kreować nowe dyscypliny wiedzy, które w danym momencie odpowiadają na potrzeby rzeczywistości. Elastyczności wymaga się także od pracowników rynku wtórnego – jednak w tym przypadku pojęcie to oznacza korzystanie z elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy, ale w sposób jednostronny – przez pracodawcę. Celem korzystania z innych niż standardowe formy umów jest głównie obniżenie kosztów pracy.

W tym wymiarze elastyczność dotyczy jedynie popytu na pracę³. Elastyczność pracowników wtórnego rynku pracy polega więc na ciągłej płynności i niestabilności. Pracownicy w ciągu swojego zawodowego życia wiele razy będą zmieniać pracę, a często

¹ Foresight kadr nowoczesnej gospodarki, (red.) K. B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik. – Warszawa, 2009. – S. 57-58.

² M. Boni, M. Góra, K. Frieske (red.) Elastyczny rynek pracy w Polsce. Jak sprostać temu wyzwaniu? – Warszawa, 2004. – Zeszyt 73/2004

³ Foresight .. op. cit. s. 60-61.



oznaczać to będzie nie tylko konieczność zmiany miejsca pracy, ale też zawodu. To powoduje konieczność ustawicznego kształcenia. W przeciwieństwie do pracowników wiedzy z rynku pierwotnego nie jest wymagana wiedza interdyscyplinarna. Kształcenie pracowników rynku wtórnego ogranicza się głównie do kształtowania umiejętności przystosowania się do ciągle zmieniających się warunków pracy, mobilności, a także radzenia sobie ze stresem i niepewnością. Specjaliści rynku pracy podkreślają bowiem, że pracownicy rynku wtórnego nie tylko będą zmuszeni do częstej zmiany zatrudnienia, ale także do przystosowania się do sytuacji bezrobocia.¹

Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy. Przyjmując, że podstawowym celem kształcenia zawodowego powinno być przygotowanie do zatrudnienia, a wymagania rynku pracy stać się powinny ważnym wyznacznikiem dla programowania treści oraz organizacji procesu tej edukacji, postawić jednak należy pytania: Czy rynek pracy powinien być jedynym wyznacznikiem rozwoju edukacji zawodowej, czy też ważne są inne czynniki, a jeżeli tak, to jakie? Czy w ramach tej edukacji ważne są tylko treści zawodowe, czy może jednak nie należy pomijać również treści ogólnych? Czy w edukacji zawodowej istotne jest wyłącznie przekazywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności zawodowych, czy uwzględniać też należy treści znacznie wykraczające poza sferę instrumentalną?

To tylko niektóre pytania, które należy stawiać i poszukiwać na nie odpowiedzi.

Nie wdając się w szczegółowe ich formułowanie uznać można, że:

– ujmowanie edukacji wyłącznie w kategoriach ekonomicznych grozi jej dehumanizacją i oderwaniem od istotnych zadań kulturowego i społecznego rozwoju jednostki;²

– kształcenie zawodowe przyszłych pracowników dla potrzeb stanowisk nie wymagających wysokich kwalifikacji oraz bardzo wyspecjalizowanych wskutek “tayloryzacji” pracy wymaga posiadania przez nich solidnej i szerokiej bazy kulturowej, literackiej, filozoficznej i naukowej, stanowiącej fundament konieczny do osiągnięcia nowych umiejętności technicznych;

– traktowanie wymagań rynku pracy jako jedyne kryterium określania celów oraz doboru treści edukacji zawodowej jest niebezpieczne, szczególnie w sytuacji dużej zmienności kierunków i tempa rozwoju gospodarki, a także często sprzecznych i doraźnych impulsów płynących z rynku pracy.³

Istnieje jeszcze inne niebezpieczeństwo związane z ograniczaniem tej edukacji tylko do potrzeb rynku pracy. “Impulsy płynące z rynku pracy są często – jak zauważa S. M. Kwiatkowski – wzajemnie sprzeczne, a przede wszystkim doraźne, powodowane aktualnym stanem gospodarki. A stan ten ulega dynamicznym zmianom, których kierunki nie zawsze wynikają z logicznej analizy danych wyjściowych”.⁴

Należy więc przyjąć, że ważnym zadaniem edukacji zawodowej jest dzisiaj kształtowanie umiejętności poznawczych umożliwiających jednostce rozwiązywanie

¹ Tamże.

² W. Rabczuk, Dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy w krajach Unii Europejskiej. W: Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej. Red. S.M. Kwiatkowski. – Warszawa, 1998. – s. 6.

³ R. Gerlach, Edukacja zawodowa dorosłych nie tylko dla rynku pracy. “Pedagogika Pracy” Nr 44 z 2004r., s. 49-50.

⁴ S. M. Kwiatkowski, Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji, [w:] Realia i perspektywy reform oświatowych, red. A. Bogaj. – Warszawa, 1997. – s. 49.



problemów i podejmowanie decyzji. Aktualne jest więc nadal, wspomniane już, stanowisko pedagogów pracy, sformułowane już przed wielu laty, że w kształceniu zawodowym równie ważne jest zdobywanie wiedzy, umiejętności, sprawności i nawyków zawodowych, jak i właściwych postaw i wartości zapobiegających dyskryminacji, rasizmowi i ksenofobii. Tylko osoby będące profesjonalistami w swoim zawodzie, ale także samodzielnie i krytycznie myślące, potrafiące podejmować decyzje, pracować w zespole, o wysokiej kulturze osobistej mają szanse na pracę i życie w zjednoczonej Europie. Jak to przekonująco określił C.P. Snow, muszą to być ludzie, którzy mają "przyszłość we krwi".¹

Z badań wynika, że na rynku pracy poszukiwane są coraz częściej osoby krytycznie myślące, niezależne w swoich sądach, potrafiące współdziałać w zespole, umiejące podejmować decyzje. Szczęólnego znaczenia nabierają umiejętności, które L. Resnick definiuje jako umiejętności myślenia wyższego rzędu, umożliwiające dokonywanie precyzyjnych rozstrzygnięć i analizę sytuacji z zastosowaniem zróżnicowanych kryteriów.²

Ich kształtowanie to ważne wyzwanie dla edukacji zarówno ogólnej, jak i zawodowej.

Z kolei wśród wielu modeli współczesnych pracowników wskazuje się, na tych, którzy:

- WIEDZA, mają kwalifikacje intelektualne w sensie ogólnym i teoretycznie znają przedmiot swego działania,
- UMIEJĄ, mają wystarczającą praktykę w zastosowaniu swojej wiedzy,
- Potrafią BYĆ, mają umiejętność współpracy zarówno z podwładnymi, jak i z przełożonym,
- CHCĄ, mają odpowiednią motywację do sprawnej pracy,
- MOGĄ, mają wszystkie pozytywne cechy dyspozycyjne w warunkach istniejących w przedsiębiorstwie³.

Analizując oczekiwania i wymagania rynku pracy nie można zapominać o konieczności kształtowania w toku edukacji kompetencji kluczowych, które mają zastosowanie w różnych zawodach i na różnych stanowiskach pracy. Według zaleceń parlamentu Europejskiego i Rady Europy przyjęto w 2006 roku osiem kompetencji kluczowych, które należy kształtować w procesie uczenia się przez całe życie. Są to:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym.
2. Porozumiewanie się w języku obcym
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne
4. Kompetencje informatyczne
5. Umiejętność uczenia się
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość
8. Świadomość i ekspresja kulturowa.⁴

Kompetencje kluczowe to obszar, na którym spotykają się oczekiwania przedsiębiorców, państwa i społeczeństwa. Polskie szkoły, zarówno ogólnokształcące, jak i zawodowe powinny

¹ A. Toffler: Szok przyszłości. Przeźmierowo 2007, s. 347.

³ W. Kierzun, Sprawne zarządzanie organizacją, Warszawa 1997, s. 41.

⁴ Edukacja dla modernizacji. Red. J. Fazlagić. Gdańsk 2008, s. 14-15.



uczestniczyć w ich kształtowaniu. Są one niezbędne w różnych zawodach, a ich posiadanie może w znacznym stopniu ułatwić uzyskanie zatrudnienia nie tylko na polskim, ale i europejskim rynku pracy. Ich kształtowanie jest celem nie tylko edukacji zawodowej, ale i, a może przede wszystkim ogólnokształcącej.

Chodzi bowiem nie tylko o przygotowanie do wykonywania na wymaganym poziomie określonych zadań zawodowych, ale także, a może przede wszystkim właściwe postawy. Nie można bowiem kwestionować faktu, że praca ludzka stała się kategorią aksjologiczną i w tym wymiarze należy rozpatrywać przygotowanie człowieka do jej wykonywania, które poza sferą instrumentalną powinno obejmować również sferę humanistyczno-społeczną. O ile sfera instrumentalna jest ściśle związana z funkcjonowaniem człowieka w procesie pracy, o tyle sfera kierunkowa pozwala na sytuowanie człowieka w przestrzeni społecznej.

Refleksja końcowa. Konkludując podkreślić należy, że edukacja przygotowując do zatrudnienia, czynić też powinna "ludzi dociekliwymi, krytycznymi, a także zdolnymi do rozumienia możliwych wyborów i ich następstw"¹ Ważne jest kształcenie człowieka twórczego, aktywnego, samodzielnie myślącego, niezależnego, odpowiedzialnego, otwartego na zmiany i poglądy innych, potrafiącego dostrzegać i rozwiązywać problemy, gotowego do zmiany. Edukacja, szczególnie zawodowa powinna umożliwić uczniom uzyskanie nie tylko wiedzy zawodowej i umiejętności praktycznych, ale kształtowanie kwalifikacji moralnych, jak np. rzetelność, uczciwość, odpowiedzialność itp. Kwalifikacje te są coraz wyżej cenione, a wręcz wymagane na współczesnym rynku pracy. Ich kształtowanie to zadanie nie tylko edukacji zawodowej, ale i ogólnokształcącej. A jeżeli tak, to oczekiwania i potrzeby rynku pracy stać się powinny odniesieniem nie tylko dla edukacji zawodowej, ale także w znacznym zakresie również ogólnokształcącej.

Bibliografia:

1. Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do społeczeństwa uczącego się. – Warszawa, 1997.
2. *Bogaj A.* Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością. – Warszawa, 2000.
3. *Boni M, Góra M, Frieske K* (red.) Elastyczny rynek pracy w Polsce. Jak sprostać temu wyzwaniu? – Warszawa, 2004. – Zeszyt 73/2004.
4. *Czermiński A.* Zarządzanie organizacjami / Czermiński A, Czerska M., Nogalski B., Rutka R., Apanowicz J. – Toruń, 2001.
5. *Drucker P.* Menedżer skuteczny. – Kraków, 1994.
6. Edukacja dla modernizacji / ped. J. Fazlagić. – Gdańsk, 2008.
7. Foresinght kadr nowoczesnej gospodarki / red. K. B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik. – Warszawa, 2009.
8. *Gerlach R.* Edukacja zawodowa dorosłych nie tylko dla rynku pracy. "Pedagogika Pracy". – Nr 44 z. – 2004 r.
9. *Kierzun W.* Sprawne zarządzanie organizacją. – Warszawa, 1997.

¹ P. Legrand: Obszary permanentnej samoedukacji. Warszawa 1995, s.23 i 47.



10. *Kryńska E.* Segmentacja rynku pracy. Podstawy teoretyczne i analiza statystyczna. – Łódź, 1996.
11. *Kwiatkowski S. M.* Relacje między rynkiem pracy a systemem edukacji, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj. – Warszawa, 1997.
12. *Legrand P.* Obszary permanentnej samoedukacji. – Warszawa, 1995.
13. *Lewowicki T.* Przemiany oświaty. – Warszawa, 1994.
14. *Obuchowski K.* Człowiek, dążenia, sens. Myśli wybrane. – Bydgoszcz, 2001.
15. *Rabczuk W.* Dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy w krajach Unii Europejskiej. W: *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Red. S.M. Kwiatkowski. – Warszawa, 1998.
16. *Szacki J.* Historia myśli socjologicznej. – Warszawa, 2006.
17. *Toffler A.* Trzecia fala. – Warszawa, 1985.
18. *Toffler A.* Szok przyszłości. – Przeźmierowo, 2007.

ОСВІТА У КОНТЕКСТІ ОЧІКУВАНЬ ТА ПОТРЕБ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

В процесі освіти необхідно приймати до уваги як загальний зміст так і професійний аспект. Це стосується різних сегментів освіти, і особливо, професійної, мета якого – підготувати людину до працевлаштування на сучасному ринку праці. Тому, очікування та потреби цього ринку повинні стати важливою детермінантою для визначення змісту освіти та організації процесу навчання. Хоча, потреби лише ринка праці не повинні бути єдиним критерієм.

Ключові слова: ринок праці, освіта, потреби, очікування, професійна освіта.

EDUCATION TOWARDS EXPECTATIONS AND NEEDS OF THE CONTEMPORARY LABOUR MARKET

In the process of education one must take into account both general content as well as vocational aspect. This applies to different segments of education, especially vocational education, the purpose of which is to prepare an individual for employment on the contemporary labour market. Therefore, the expectations and needs of this market should become an important determinant for programming the content and organization of this education process. However, the needs of the labour market cannot be the sole criterion in this regard.

Key words: labor market, education, needs, expectations, professional training.

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОЖИДАНИЯ И ПОТРЕБНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

В процессе образования необходимо принимать во внимание как общее содержание так и профессиональный аспект. Это применимо к разным сегментам образования, особенно, к профессиональному, цель которого – подготовить человека к трудоустройству на современном рынке труда. Поэтому, ожидания и потребности этого рынка должны стать важной детерминантой для составления содержания обучения и организации образовательного процесса. Хотя, потребности только рынка труда не должны быть единственным критерием.

Ключевые слова: рынок труда, образование, потребности, ожидания, профессиональное образование.

PRACA JAKO WARTOŚĆ W ŻYCIU CZŁOWIEKA

Praca człowieka posiada charakter uniwersalny i historyczny. Praca stanowi bowiem zarówno wartość indywidualną, jak i społeczną. Z jednej strony człowiek dzięki pracy wzbogaca swoją osobowość, poznaje siebie, swoje możliwości, rozwija zdolności i predyspozycje, zaspokaja różne potrzeby, czerpie radość z tworzenia i odnoszonych sukcesów. Mimo zmian społecznych praca pozostaje nadal jedną z naczelných wartości życiowych człowieka mimo, że zmienia się znaczenie jaki ludzi przywiązują do różnych jej aspektów.

Słowa kluczowe: *znaczenie pracy, przemiany pracy, współczesny wymiar pracy, Polacy i Ukraińcy o pracy.*

Praca człowieka posiada charakter uniwersalny i historyczny. Jej uniwersalizm przejawia się w ogólnoludzkim zasięgu a historyczność w tym, że występuje na wszystkich etapach rozwoju cywilizacji i w różnych kulturach. Zmienia się jej charakter i treść jednak stanowi ona nieodłączną formę aktywności ludzkiej. Przy czym każda epoka historyczna i społeczna charakteryzuje się odmiennym jej rozumieniem i oceną. Raz traktowano ją jako zło konieczne, innym razem głoszono jej apoteozę. Różne też aspekty pracy decydowały o jej znaczeniu w życiu człowieka [17, s. 66-85].

W historii myśli ludzkiej przewijają się więc cała różnorodność podejścia do problemu pracy. Można tu zidentyfikować poglądy typowe dla kultury starożytnej (Hezjod, Platon, Arystoteles, Arystofanes), perspektywę chrześcijańską z nauką społeczną Kościoła (Stary i Nowy Testament, Św. Tomasz z Akwinu, J. Maritain, P. Teilhard de Chardin, S.C. Bartnik, S. Wyszyński, Jan Paweł II), nurt pozytywistyczno-oświeceniowy (F. Voltaire, J.J. Rousseau, H. Kołłątaj, S. Staszic), pragmatyczny (A. Smith, W. James, J. Dewey) oraz perspektywę socjalistyczną (K. Fourier, F. Engels, K. Marks, A. Gramsci, G. Lukasc, T. Nowacki) [3, s. 17].

Już w czasach starożytnych ukształtowały się dwa różne spojrzenia na pracę: homeryckie i hezjodyjskie. Pierwsze nawiązywało do bardzo odległych mitów, według których praca była dopustem bożym, natomiast drugie wiązało się z apoteozą pracy. Pod ich wpływem kształtowały się przeciwstawne oceny i postawy wobec pracy. W czasach Hezjoda (VII i VIII w. p.n.e) pracowitość była istotną wartością, natomiast próżniactwo oceniano pejoratywnie. Hezjod podkreślał, że "Głód temu towarzyszy kto pracy unika, Bogi, ludzie nie cierpią prawnika nędznika" [16, s. 36]. Natomiast poematy epickie Homera zawierają charakterystyczne elementy pogardy dla pracy, liczą się jedynie cnoty rycerskie.

Zarówno Platon, Arystoteles, Arystofanes jak i inni twórcy kultury tego okresu mieli pracę, zwłaszcza fizyczną w pogardzie, traktując ją jako domenę niewolników. Za godne zajęcie dla ludzi wolnych uznawali jedynie filozofię i sztukę, słowem- dziedzinę rozumu zagwarantowaną dla ludzi wolnych [15, s. 50].

Również w starożytnym Rzymie utrzymywał się ukształtowany w Grecji pogląd na pracę ludzką. Dominowało więc przekonanie wyrażone przez Marka Terencjusza, że praca męczy ciało, a przez monotonię wyjąławia umysł, który przeznaczony jest do zadań bardziej doniosłych (opieka nad bliskimi i poświęcenie się sprawom państwowym), niż trwonienie zdolności na rzeczy nie dające radości [1, s. 28-31].



Należy stwierdzić, że powszechna pogarda starożytnych dla pracy oraz niechęć do wszelkich prac zarobkowych znajdowały swe odbicie w prawach państwowych, ale też głęboko zakorzeniła się w świadomości społecznej i w poglądach na wartość i sens pracy ludzkiej.

Podobną ocenę pracy prezentowało rodzące się chrześcijaństwo, popadając w antynomię, określaną jako konflikt augustynizmu i pelagianizmu. Augustynizm to wiara, że pracuje i działa jedynie Bóg, a człowiek biernie oczekuje spełnienia wyroków bożych; pelagianizm to przekonanie, że Bóg tylko stwarza możliwości ludzkiego działania, a człowiek sam kształtuje swój los [15, s. 50–51].

Inne źródło chrześcijańskiej postawy wobec pracy stanowi tradycja judejska. Zawarty w Starym Testamencie pogląd na prace uznaje ją jako nakaz boży, dzięki któremu człowiek może zbliżyć się do Boga, uczestnicząc w jego dziele tworzenia. Jednocześnie występuje mit raju utraconego i traktowanie pracy jako kary za grzech pierworodny.

Dopiero Nowy testament dokonuje istotnych modyfikacji poglądów w tej sprawie. To, co było dotychczas wżgardzane, zostało za sprawą Chrystusa, który urodził się w rodzinie robotnika- cieśli, wywyższone. Pracowitość została podniesiona do rangi cnoty religijnej i ugruntowała się zasada-“módl się i pracuj”. Według Jana Pawła II “wymowa życia Chrystusa jest jednoznaczna: należy On do świata pracy, ma dla ludzkiej pracy uznanie i szacunek” [10, s. 150].

Wraz ze zmianami ustrojowymi zmieniał się także stosunek chrześcijaństwa do pracy ludzkiej. Jednak zasadnicze dowartościowanie pracy wiąże się z reformacją, kiedy to kult pracy uczyniono powinnością moralną i drogą do zbawienia. Kult pracy legł u podstaw doktryny purytanizmu, traktujące pracę jako źródło bogacenia się i ładu społecznego . Natomiast w koncepcjach odrodzeniowych podkreślano, że praca oddala od człowieka trzy wielkie niedole: nudę, występki i ubóstwo (Volter). Praca stawała się źródłem zarobkowania i gwarancją ludzkiej egzystencji. W kolejnych okresach historycznych pracy nadawano też moc kreująca człowieka (F. Engels, K. Marks) lub traktowano jako obszar realizacji potrzeb (A. Maslow) czy ujmowano ją jako działalność czysto duchową (Hegel), by dojść do niezwykle ważnej konstatacji, iż praca nie może mieć tylko charakteru użytecznego, lecz ma musi stwarzać możliwość poznania także siebie samego i wypowiedzenia się poprzez tworzone dzieło (S. Wyszyński, J. Tischner) [4, s. 66]. Silnie więc zaakcentował Jan Paweł II tezę niezwykle aktualną po dzień dzisiejszy, że “praca jest dobrem człowieka- dobrem jego społeczeństwa- poprzez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowując ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem” [10, s. 9].

Rola pracy w życiu człowieka. Praca stanowi bowiem zarówno wartość indywidualną, jak i społeczną. Z jednej strony człowiek dzięki pracy wzbogaca swoją osobowość, poznaje siebie, swoje możliwości, rozwija zdolności i predyspozycje, zaspokaja różne potrzeby, czerpie radość z tworzenia i odnoszonych sukcesów. Praca może mieć dla niego wartość autoteliczną (samą w sobie) i instrumentalną służącą zaspokajaniu innych potrzeb (materialnych, społecznych, prestiżowych, moralnych, twórczych itp.). Z drugiej strony wnosi on swój wkład w rozwój określonej zbiorowości społecznej poprzez kształtowanie więzi międzyludzkich, wytwarzanie różnych dóbr (materialnych i niematerialnych), doskonalenie ekonomicznych warunków bytu, słowem wytwarzanie obiektywnych wartości, istotnych w życiu społecznym.



Niekiedy praca staje się przykrym obowiązkiem, swoistym utrapieniem człowieka, gdy doświadcza on psychicznego znęcania się nad nim w środowisku zawodowym, odczuwa silny stres wywołany sytuacją pracy gdy wykonywane obowiązki są ponad jego siły psychiczne i fizyczne, gdy utracił zadowolenie z pełnionej roli zawodowej i nastąpiło zjawisko typowego wypalenia zawodowego. Człowiek może także zatracić się w pracy i być ofiarą własnego pracoholizmu, co znacznie zubaża jego życie osobiste, jest źródłem dyssatisfakcji życiowej. Natomiast ciągły stres związany z “wyścigiem szczurów” początkowo stymuluje aktywność, jednak z czasem osłabia organizm, a permanentne wyczerpanie może doprowadzić do jego wyniszczenia. Niekiedy czasem człowiek umiera zwyciężony niewolniczą pracą. To destrukcyjne oddziaływanie pracy na człowieka ks. Cz. Bartnik określa mianem “antypraca”. Są też ludzie, którzy nie cenią pracy i żyją kosztem innych. Uważając złośliwie, że praca uszlachetnia a lenistwo uszczęśliwia [2, s. 7].

Natomiast gdy człowiek pracuje a działalność zawodowa daje możliwość realizowania własnych planów życiowych, jest zgodna z zainteresowaniami, uzdolnieniami i stanowi pasję, wówczas dynamizuje indywidualny potencjał człowieka w wymiarze: intelektualnym, fizycznym, duchowym, moralnym i kulturowym. Tym samym może być obszarem prawdziwego wyżycia się człowieka i jego samorealizacji, stwarza bowiem możliwość twórczego działania bez względu na obszar aktywności zawodowej, czy człowiek tworzy dobra materialne czy duchowe [14].

Należy zauważyć, iż w pracy zawodowej następują ciągle zmiany w procesie pracy co powoduje wzrost jej znaczenia i potrzebę stałego doskonalenia zawodowego pracowników i osiąganie przez nich mistrzostwa, a w konsekwencji kształtowanie ich osobowości zawodowej. Z kolei środowisko pracy i kultura organizacji stanowi ważne źródło obyczajów i reguł moralnych. Ponadto praca jest ważnym stymulatorem rytmu działania człowieka i jego stylu życia, a pełniona rola zawodowa i profesjonalizm stanowi o pozycji społecznej i materialnej pracujących [8].

Praca może też być pozbawiona atrakcyjnych walorów i nie stwarzać możliwości rozwojowych pracownikowi ale jest istotna dla niego ponieważ stanowi ekonomiczną konieczność. Człowiek może wykonywać więc pracę mało atrakcyjną ale przynoszącą doraźne korzyści materialne, może to być zajęcie poniżej kwalifikacji, mało prestiżowe i obciążone dużym ryzykiem ze względu na warunki fizyczne i stałe zagrożenie zdrowia lub życia. Często pracę docenia się z chwilą zakończenia aktywności zawodowej i koniecznością przejścia na emeryturę, bądź w sytuacji jej utraty. Przejście na emeryturę stanowi ważną cezurę w życiu osoby aktywnej zawodowo. Zakończenie pracy jest to swoisty w odczuciu emerytów “dzień odstawienia na boczny tor”. Towarzyszy temu przekonanie o zakończeniu ważnego etapu we własnym życiu i obniżona samoocena. Wiele osób nie radzi sobie z tą nową sytuacją życiową. Rozpamiętuje przeszłość i tęskni za utraconą pracą zawodową, powracają rozważania nad sensem życia [12, s. 220]. Ocenia się, że podobne są odczucia ludzi, którzy tracą pracę zawodową stając się klientem pomocy społecznej. Z jednej strony następuje poczucie odrzucenia, wykluczenia społecznego, bezradność i kształtuje się negatywny wizerunek własnej osoby. Z drugiej strony następuje erozja kwalifikacji, często obniża się motywacja do zmiany tej sytuacji życiowej a w chwili ponownego zatrudnienia występuje ciągły lęk przed jej utratą i obniżone wymagania dotyczące warunków materialnych [9], [13], [18]. W przypadku młodych ludzi pozostających bez pracy już na starcie w dorosłe życie nie mogą usamodzielnic się



ekonomicznie i społecznie, powoduje to stresy, wycofanie się z życia towarzyskiego i powstawanie różnych zjawisk patologicznych. Wiele osób wybiera emigrację zarobkową szukając poza krajem lepszych dla siebie alternatyw rozwojowych [3, s. 28].

Praca jako wartość w dotychczasowych badaniach empirycznych. Na ogół w badaniach empirycznych wartość pracy określa się poprzez wyznaczenie jej miejsca w systemie wartości życiowych człowieka, wskazując tym samym na dominującą orientację życiową badanych osób. Ważnym dopełnieniem prowadzonych analiz jest także wskazanie cenionych aspektów pracy decydujących o roli pracy w życiu zawodowym badanych i zaspokajaniu ich różnorodnych potrzeb [8].

Okazuje się, że zarówno w gospodarce centralnie planowanej, jak i w gospodarce wolnorynkowej dominuje wśród osób pracujących orientacja prorodzinna i prozawodowa, zmiany dotyczą przede wszystkim celów i dążeń ludzi młodych oraz oceny różnych aspektów pracy zawodowej [4, s. 68].

Wraz z przemianami ustrojowymi ukształtował się nowy model życia społecznego w którym ludzie "zaczęli brać sprawy we własne ręce", przejmować pełną odpowiedzialność za własne życie i rozwój zawodowy. Proces ten był dość powolny i dopiero pełniejsze otwarcie na zachód (przepływ informacji, idei, wzorów kultury, wymiana studentów, przepływ siły roboczej, technologii, upodobnianie się standardów edukacyjnych, instytucji i metod pracy), a po akcesji Polski do Unii Europejskiej zagwarantowanie polskim obywatelom dostępu do wielu rynków pracy państw członkowskich na równi z obywatelami Unii Europejskiej spowodowało jego przyśpieszenie, rozpoczął się wielki exodus młodych w poszukiwaniu warunków do zrealizowania aspiracji życiowych i zawodowych.

Z badań CBOS przeprowadzonych po wstąpieniu Polski do unii Europejskiej wynika, że praca jako wartość lokuje się na drugim miejscu w systemie wartości życia codziennego badanych Polaków. Dopiero w dalszej kolejności respondenci wskazywali na takie wartości jak: dobre zdrowie, spokój, życiowa uczciwość czy szacunek innych ludzi. Należy podkreślić, iż badane osoby niemal powszechnie (92,0 % odpowiedzi) uważają, że praca nadaje sens życiu i że warto pracować, by odnieść sukces. Praca szczególnie ceniona jest przez ludzi przedsiębiorczych, którzy podjęli ryzyko pracy na własny rachunek i dzięki przedsiębiorczości i ciężkiej pracy odnoszą sukcesy. Podobne poglądy mają osoby z wyższym wykształceniem pracujące w innych sektorach (działach) gospodarki [7].

Dane zawarte w raporcie z badań "Młodzi 2005" wskazują, że respondenci preferują przede wszystkim pracę dobrze płatną, interesującą, gwarantującą bezpieczeństwo zatrudnienia a także dającą możliwość rozwoju i doskonalenia zawodowego. Mniej ważne są dla nich społeczne aspekty pracy, czy też jej zgodność z wyuczonym zawodem, prestiż i uznanie, czy też jej bliskość z miejscem zamieszkania. Nie ma prawie żadnego znaczenia dla młodych kwestia wyzwania jakie wiązałoby się z wykonywaną pracą, czy też jej użyteczność dla innych. Są przy tym dyspozycyjni i gotowi do ponoszenia odpowiedzialności zawodowej. Tym samym praca wartościowana jest w sposób pragmatyczny, pozbawiona jest elementów ideowych i prospołecznych [5, s. 43].

Przedstawione wyniki badań znajdują potwierdzenie w kolejnych eksploracjach CBOS [6]. Należy podkreślić, iż obecna młodzież polska w swoich celach i dążeniach życiowych wysoko sytuuje ciekawą pracę zgodną z zainteresowaniami. Zajmuje ona trzecie miejsce wśród piętnastu analizowanych wartości ostatecznych. Lokuje się ona tuż po miłości i przyjaźni oraz



udanym życiu rodzinnym. Tym samym dominuje orientacja prorodzinna i pro zawodowa wśród młodych ludzi. Mniej ważne od pracy znalazły się takie wartości jak: osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej, zrobienie kariery, zdobycie majątku, osiągnięcie wysokiej pozycji materialnej czy też spokojne życie bez kłopotów i konfliktów, albo życie barwne, pełne rozrywek, bogate życie towarzyskie. Listę tę zamykają wartości związane z posiadaniem władzy politycznej, wpływanie na życie społeczne czy możliwość podejmowania ważnych decyzji w sferze gospodarczej. Należy podkreślić, iż młodzież obawia się bezrobocia i w sytuacji trudnej na rynku pracy co czwarty respondent deklaruje wyjazd do pracy za granicę.

W przypadku młodzieży ukraińskiej według badań przeprowadzonych w 1990 roku przez Instytut Socjologii Narodowej Akademii Nauk Ukrainy wśród mieszkańców Kijowa w wieku od 16 do 30 lat, okazało się, że najwyższej cenione są warunki mieszkaniowe (70,9 %), ciekawa praca (63,6 %) i dobre zdrowie (59,3 %). Na ostatnim miejscu znalazło się ukończenie studiów (12,4 %) i dobre warunki odpoczynku (10,9 %) [22, s. 80].

Centrum "Monitoring socjalny" i Ukraiński Instytut Badań Socjalnych przeprowadziły sondaż diagnostyczny pt. "Orientacje na wartości społeczeństwa – 1996" i drugie badanie po upływie trzech lat "Orientacje na wartości społeczeństwa – 1999". Wyniki tych badań wskazują, że najmniej cenione są przez respondentów: udział w polityce i odpoczynek. Natomiast na czele hierarchii znalazły wartości osobiste: rodzina i przyjaciele a także takie wartości jak: warunki mieszkaniowe, praca i dobre zdrowie. Dostrzec tu można pewną tendencję wskazującą na porzucenie przez młodzież kolektywnego sposobu życia na rzecz wartości osobistych i rodzinnych, w których ważną rolę pełni praca zawodowa [20].

Badanie opinii młodzieży przeprowadzone przez Ukraiński Instytut Naukowo-Badawczy Problemów Młodzieży w 1997 roku wskazuje, że maleje w środowisku młodzieży wartość pracy. Nastąpił spadek z 55 % pozytywnych wskazań w 1995 roku do 40 % w roku 1997, zmniejsza się także także znaczenie wartości edukacji z 35 % do 27 % oraz znaczenie sfery duchowo-etycznej z 18 % do 12 %. Wyraźnie dostrzega się również obniżenie zainteresowania młodzieży dążeniem do samorealizacji poprzez pracę (z 16 % do 7 %) [23, s. 15]. Należy zauważyć, iż w tym czasie 23 % respondentów, stwierdziło, że bardzo ważnymi dla nich wartościami życiowymi jest: biznes i przedsiębiorczość, a dla 21 % różne formy rozrywki [20, s. 18].

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez pracowników Ukraińskiego Instytutu Badań Socjalnych w 2000 i 2001 roku, na pytanie "Co jest szczególnie potrzebne dla młodej osoby aby osiągnęła swoje cele życiowe?", aż 60,0 % respondentów odpowiedziało, że poświęcenie i wytrwałość; 34,0 % wskazało na pieniądze, 21,0 % na szerokie horyzonty intelektualne i wysoką kulturę a tylko 12,0 % badanych uznało, że jest to wiedza, którą pragną zdobyć [26, s. 87]. W badaniu przeprowadzonym w 2000 roku na pytanie "Którą z wartości szczególnie preferujesz?" blisko połowa respondentów (46,0 %) odpowiedziała, że materialny dostatek a rok później już ponad połowa badanych uznała jako bardzo cenne dobra materialne (56,0 %). Niestety, jedynie 11 % badanych stwierdziło, że praca stanowi dla nich priorytet życiowy. Natomiast dla 4 % respondentów priorytetem jest to dążenie do władzy [24, s. 70].

W celu określenia orientacji wartościującej młodzieży ukraińskiej O. Hrisznowa i T. Kostenko w 2010 r. przeprowadziły sondaż diagnostyczny. Badaniem objęto 158 osób w wieku od 15 do 24 lat. Respondenci mieli za zadanie uszeregować pod względem znaczenia listę wartości życiowych. Najbardziej znaczącymi okazały się: osobisty rozwój, edukacja;



rodzina, przyjaciele; najmniej cennymi – religia; polityka. Praca jako wartość znalazła się pośrodku listy wartości przedstawionych do oceny [21].

Dwa lata później O. Sawczuk badał również cenione przez młodzież ukraińską wartości stanowiące cele i dążenia życiowe. Przebadano 1076 studentów (w wieku 18 – 21 lat) z różnych kierunków i specjalności na uczelniach Ukrainy. Najbardziej znaczącymi okazały się takie wartości: zdrowie – 72 % i własny dostatek – 68 %, a najmniej znaczące – wolność (21 %), pomyślność bliskich przyjaciół (1800 %), uczciwość (14 %), dobroć (4 %) [25].

W kolejnych badaniach w 2014 roku przeprowadzonych przez J. Babenko wśród młodzieży Kijowa i Łucka i obwodu Kijowskiego, gdzie badaniami objęto 543 respondentów w wieku 15 – 35 lat dokonano diagnozy cenionych wartości. Wśród ogólnoludzkich wartości respondenci na pierwszym miejscu w rankingu wskazali: rodzinę – 87,5 %, na drugim – miłość (46,5 %), dalej dobro (47 %) i przyjaciół (40 %). W dalszej kolejności znalazły się następujące wartości: pomyślność (35,5 %), niezależność (33,5 %) i wolność (23,5 %). Prawda (8 %) oraz polityka (3,7 %) zostały wskazane jako najmniej istotne [19].

Podsumowując można stwierdzić, iż młodzież ukraińska mimo dynamicznych przemian społeczno-politycznych i ekonomicznych w kraju w sposób niezmienny wysoko ceni sobie rolę rodziny. Nieznacznie obniżyła się wartość pracy. Przy czym zmienia się wyraźnie ocena różnych aspektów pracy zawodowej. Dla 92 % młodych osób szczególne znaczenie ma wysokie wynagrodzenie uzyskiwane dzięki pracy. Dużą wartość zyskała także możliwość zrobienia kariery i samorealizacji poprzez pracę. Natomiast znikome jest znaczenie społecznej przydatności wykonywanej pracy. Tym samym praca ma bardziej charakter wartości instrumentalnej niż autotelicznej.

Dokonany przegląd literatury wykazał, że praca zawodowa stanowi istotną wartość życiową człowieka. Współcześnie zajmuje ona czołowe miejsce wśród innych celów i dążeń życiowych, określając tym samym orientację aksjologiczną jednostki. O ile małe zmiany zachodzą w systemie wartości życiowych człowieka ze względu na uwarunkowania społeczno-kulturowe, o tyle zmienia się znaczenie różnych aspektów pracy, zwłaszcza w wartościowaniu osób w różnym wieku i pełniących odmienne role zawodowe. Istotne stają się tu wyraźnie zarówno indywidualne doświadczenie, jak i kontekst sytuacyjny jako zmienne różnicujące wartość pracy.

Bibliografia:

1. *Adamkiewicz M.* Geneza refleksji filozoficznej nad pracą ludzką / M. Adamkiewicz // *Wojsko i Wychowanie.* – 1992 – №2. – S. 142.
2. *Bartnik Cz.* Praca jako wartość humanistyczna / Cz. Stanisław. – Lublin : [s.n.], 1991. – 78 s.
3. *Bera R.* Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich / R. Bera. – Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2008. – 247 s.
4. *Bera R.* Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo: perspektywa pedagogiczna / R. Bera. – Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012. – 211 s.
5. *Bogaj A.* Człowiek w środowisku pracy / A. Bogaj // *Pedagogika pracy / pod red. S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak.* – Warszawa : Wyd. WiAP, 2007. – S. 235



6. *Boguszewski R.*, Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży / R. Boguszewski // *Opinie i diagnozy* Nr 19. *Młodzież 2010* / pod red. M. Grabowska. – Warszawa : CBOS, 2011. – S.162
7. *Boguszewski R.* Znaczenie pracy w życiu Polaków. Komunikat z badań CBOS / R. Boguszewski. – Warszawa : CBOS, 2006. – S. 9.
8. *Dobrowolska D.* Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka / D. Dobrowolska. – Wrocław [etc.] : Zakład Narodowy im. Osslińskich. – Wydawnictwo PAN, 1974. – 229 s.
9. *Grzeszczyk E.* Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia / Ewa Grzeszczyk. – Warszawa : Wydaw. IFiS PAN, 2003. – 298 s.
10. Jan Paweł II *Laborem exercens* / Jan Paweł II // *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II.* – T. 1. – Kraków : WAK, 1996. – 98 s.
11. *Karney J.E.* Psychopedagogika pracy: wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki / J. E. Karney. – Warszawa : “Żak”, 2007. – 449 s.
12. *Nowacki T.W.* Wartości w andragogice / T. W. Nowacki // *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* / pod red. T. Aleksander, B. Barwińska. – Kraków – Radom : UJ – ITE-PIB, 2006. – S.487
13. *Nowacki T.W.* Zawodownawstwo / T. W. Nowacki. – Radom : Instytut Technologii Eksploatacji, 1999. – 296 s.
14. *Obuchowski K.* Polityka społeczna z punktu widzenia psychologa osobowości / Teoretyczne problemy nauki o polityce społecznej : materiały z konferencji / pod red. J. Aulejtner, J. Danecki. – Warszawa : wydaw Elipsa, 1999. – S. 265.
15. *Płużański T.* Pojęcie pracy ludzkiej / T. Płużański // *Człowiek, praca, postęp społeczny* / pod red. W. Jędrzycki. – Warszawa : PWE, 1984. – S. 296.
16. *Pszczołowski T.* Praca człowieka / T. Pszczołowski. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1966. – 390 s.
17. *Sztumski J.* Postawa wobec pracy jako miara wartości człowieka / J. Sztumski // *Pedagogika Pracy.* – Warszawa : wydaw ITE-PIB, 1975. – S. 97.
18. *Wiatrowski Z.* Podstawy pedagogiki pracy / Z. Wiatrowski. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2005. – 547 s.
19. *Бабенко Ю.* Трансформація ціннісних орієнтацій сучасної української молоді / Ю. Бабенко // *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури.* – 2013. – Вип. 30. – С. 154–162.
20. *Балакірева О.* Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві / О. Балакірева // *Український соціум.* – К., 2002. – № 1. – С. 15–20.
21. *Грiшнова О.* Нові підходи до мотивації праці з урахуванням системи життєвих цінностей молоді / О. Грiшнова, Т. Костенко // *Україна: аспекти праці.* – 2011. – № 7. – С. 4–8.
22. *Молодежь Украины: ожидания, ориентации, поведение* / В. Е. Пилипенко, А. И. Вишняк, Е. А. Донченко; АН Украины, Ин-т социологи. – К. : Наук. думка, 1993. – 159 с.
23. *Морозова Л.* Еволюція системи ціннісних орієнтацій української молоді в умовах соціокультурних змін / Л. Морозова // *Нова парадигма.* – 2003. – Вип. 34. – С. 12–19.
24. *Перепелиця М.* Державна молодіжна політика в Україні (регіональний аспект) / М. Перепелиця. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 242 с.
25. *Савчук О.* Динаміка ціннісних орієнтацій української молоді / О. Савчук // *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* – 2012. – № 16. – С. 60–67.

-
26. Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2000 р.). – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 257 с.

ПРАЦЯ ЯК ЦІННІСТЬ У ЖИТТІ ЛЮДИНИ

Людська праця має універсальний та історичний характер. Праця є одночасно індивідуальною і соціальною цінністю. Людина завдяки праці збагачує себе як особистість, пізнає себе, свої можливості, розвиває навички і здібності, задовольняє різні потреби, черпає радість здобутих успіхів. Праця залишається однією із основних цінностей людського життя, хоча змінюється значення, якого надають люди їй, прив'язуючи до різних аспектів.

Ключові слова: значення праці, зміни праці, сучасний вимір праці, поляки та українці про працю.

LABOUR AS VALUE IN HUMAN LIFE

Human labour has universal and historical character. Labour is simultaneously an individual and social value. On the one hand, a man due to labour enriches himself as personality, cognizes himself, his possibilities, develops skills and capabilities, satisfies different needs. Labour remains one of the fundamental values of human life, although value which people give it, is changing.

Key words: importance of labour, changes of labour, modern labour demension, Polish and Ukrainian scientists about labour.

ТРУД КАК ЦЕННОСТЬ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Человеческий труд имеет универсальный и исторический характер. Труд является одновременно индивидуальной и социальной ценностью. Человек благодаря работе обогащает себя как личность, познает себя, свои возможности, развивает навыки и способности, удовлетворяет разные потребности, черпает радость с полученных результатов. Труд остается одной из основных ценностей человеческой жизни, хотя изменяется значение, которое придают ему люди, связывая с различными аспектами.

Ключевые слова: значение труда, перемены труда, современное измерение труда, поляки и украинцы о труде

Валентина РАДКЕВИЧ

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ ВІТЧИЗНЯНИХ ІННОВАЦІЙНО АКТИВНИХ ПІДПРИЄМСТВ

Визначено роль інноватики та конкуренції в розвитку персоналу вітчизняних підприємств. Окреслено критерії інноваційного типу працівників підприємств з високотехнологічним способом виробництвом. Обґрунтовується необхідність використання інноваційних систем управління професійним розвитком персоналу підприємств. З'ясовано значення конкурентоспроможності персоналу підприємств на вітчизняному ринку праці. Проаналізовано принципи та наукові підходи до планування й організації професійного розвитку персоналу підприємств.

Ключові слова: персонал підприємства, високотехнологічне виробництво, інноваційно активні підприємства, конкурентоспроможність, ринок праці.



Вихід України на траєкторію сталого розвитку – це рішучі і всеосяжні реформи, спрямовані на підвищення конкурентоспроможності економіки країни, забезпечення сприятливих умов для ведення господарської діяльності, і зрештою, на підвищення стандартів життя [5]. З огляду на це, в модернізації діючих і створенні прогресивних господарських систем важливим є врахування положень двох економічних теорій: інноватики та конкуренції.

Згідно з першою теорією, інновації забезпечують економічне зростання країни на основі функціонального поєднання економіки з наукою. Посилюється вагомість знань, які перетворюються в головний фактор виробництва та динамізують економічний розвиток. Відповідно, зумовлюється необхідність у прискореному розвитку вітчизняних підприємств з високотехнологічним способом виробництва, цільовим призначенням яких є розробка і виведення на ринок нових продуктів, запровадження передових інновацій. Йдеться про новостворені або вдосконалені конкурентоздатні технології, продукцію або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно полегшують структуру та якість промислового виробництва і соціальної сфери.

У розвинених країнах світу від 50 до 90 % приросту ВВП забезпечується саме завдяки інноваціям. За останні 15 років чисельність працівників інноваційної сфери в США та Західній Європі збільшилась у 2 рази, в Південно-Східній Азії – у 4 рази. В Європейському Союзі частка інноваційно активних підприємств становить понад 50 %.

В Україні до такого типу підприємств належать інноваційно активні, що виготовляють понад 70 % обсягів інноваційної продукції за звітний податковий період. Від рівня їх інноваційної активності, місця на ринку наукоємної продукції залежать: соціально-економічний розвиток країни, рівень добробуту громадян, місце країни в міжнародному поділі праці, стратегічні переваги перед іншими державами, а відтак – і національна безпека. За методологією, прийнятою в країнах ОЕСР, до високотехнологічних належать виробництва, в яких відношення витрат на НДДКР до вартості випущеної продукції перевищує 3,5 %. За іншими джерелами інформації, високотехнологічними вважаються ті галузі, де наукоємність складає не менше 4 %. Ефективність їх діяльності залежить від генерації нових ідей, технологічної матеріалізації знань у високі технології, а також наявності інноваційного типу працівників, здатних забезпечувати випуск продукції та надавати послуги на основі новітніх досягнень науки і техніки. Такі працівники вирізняються оригінальністю, нестандартністю мислення, інноваційно орієнтованими вчинками і діями. З огляду на це, вимоги до професійної компетентності та кваліфікації персоналу інноваційно активних підприємств є підвищеними. Окрім спеціальних знань і практичного досвіду роботи, вони мають володіти інтелектуальною мобільністю, критичним мисленням, раціональними методами розв'язання складних виробничих завдань. Запровадження технологічних інновацій водночас потребує від працівників високотехнологічних підприємств володіння культурою безпеки професійної діяльності. Вона характеризується їхньою кваліфікаційною та психологічною готовністю до нестандартних ситуацій, використанням ефективних прийомів і способів запобігання екологічних та інших небезпек.



Персонал інноваційно активних підприємств вирізняють такі професійно важливі якості, як: високий професіоналізм, новаторство, превалювання моральних цінностей, значний ступінь свободи й незалежності, самоорганізація і самодостатність, спрямованість на генерування та втілення у професійну діяльність власних інноваційних ідей.

Згідно з другою теорією, забезпечення конкурентоспроможності національної економіки є індикатором успішності країни та ефективності функціонування різних сфер ринкової економіки. За цих умов зумовлюється необхідність збільшення ролі науково-інтелектуального капіталу, зокрема, більш результативнішого використання творчих можливостей працівників у випуску високоякісної продукції.

Враховуючи те, що технологічна діяльність і продукція інноваційно активних підприємств стають більш складними і наукоємними, їх працівники мають бути готові до випереджувального професійного вдосконалення, в тому числі, без порушення технологій виробництва і відриву від робочого місця. Відтак, зумовлюється необхідність використання інноваційних систем управління професійним розвитком персоналу підприємств, що охоплюють процеси їхньої адаптації та безперервного професійного навчання на виробництві. Йдеться про інноваційний менеджмент, бізнес-планування інноваційних проєктів, бюджетування інноваційних процесів. Їх успішна реалізація сприяє здійсненню якісного контролю за перебігом інноваційних процесів, прийняттю ефективних управлінських рішень, а також позитивно позначається на підвищенні рівня конкурентоспроможності персоналу інноваційно активних підприємств на внутрішньому і зовнішньому ринках праці.

До важливих чинників конкурентоспроможності персоналу на внутрішньому ринку праці віднесено: соціально-демографічний статус і загальний фізичний стан працівників – стать, вік, сімейний стан, фізичне здоров'я, місце проживання, забезпеченість житлом, наявність особистого транспорту; соціально-психологічні якості, життєво-цільові установки, схильності і звички, ступінь політичної зрілості, релігійності, комунікабельності, менталітету, самодисципліни, знання іноземної мови; творчі здібності – спеціальність, освіта, рівень кваліфікації, володіння суміжними професіями, здатність до засвоєння нових знань, економіко-правова інформованість, ініціативність, неординарність у прийнятті рішень, прагнення до підтримки трудової дисципліни в колективі, мобільність тощо [1, с. 200–203]. На зовнішньому ринку праці конкурентоспроможність персоналу підприємств, у тому числі аутсорсингових компаній, визначається здатністю до виконання трудових функцій на рівні міжнародних стандартів; знанням мови країни, працевлаштуванням тощо.

Таким чином, конкуренція на вітчизняному ринку праці, з одного боку, характеризується відносинами суперництва між роботодавцями щодо володіння та розпорядження робочою силою працівників певного професійно-кваліфікаційного рівня та ціною послуг робочої сили у співвідношенні з її якістю; з іншого – відносинами суперництва між працівниками за збереження робочого місця, належного рівня оплати праці та можливостей професійного розвитку.

Як наслідок, конкурентоспроможність персоналу позначається на підвищенні рівня конкурентоспроможності підприємств, що адекватно характеризує стан і динаміку їх



інноваційного розвитку. Вимірюється конкурентоспроможність персоналу інноваційно активних підприємств на основі ключових показників (індикаторів). Наприклад, показники, що розкривають відповідність цілей і завдань оцінювання персоналу вимогам робочих місць і посад; показники, що характеризують ділові якості працівників, рівень їхньої кваліфікації тощо. Результати аналізу прояву цих та інших показників є важливим підґрунтям створення програм професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу підприємств.

Водночас, результати аналізу існуючих підходів до професійного розвитку працівників вітчизняних підприємств свідчать про значне відставання від світових тенденцій. Так, в економічно розвинутих країнах частка нематеріального капіталу, до складу якого входить людський капітал, перевищує вже 80 % [6]. В Україні цей показник нижчий на 30 %. Відповідно індикаторам глобальної конкурентоспроможності, що охоплюють обсяги професійного навчання персоналу підприємств, Україна займає 117 місце серед 142 обстежених країн світу [7]. До причин, що ускладнюють цю ситуацію, слід віднести: збереження застарілої технологічної бази; невідповідність професійно-кваліфікаційної структури персоналу технологічним змінам; низький рівень професійної мобільності; переважання попиту та пропозиції малокваліфікованої праці; неконкурентоспроможність заробітної плати тощо [8, с. 67–87]. Окрім того, збільшення кількісно-якісної диспропорції між попитом на робочу силу та її пропозицією позначається на зростанні її невідповідності потребам розвитку економіки та соціальної сфери, збільшенні дефіциту кваліфікованих робітників. У цьому контексті важливе значення має реалізація Програми сприяння зайнятості населення та створення нових робочих місць на період до 2017 року. Метою Програми є: розширення можливостей реалізації прав громадян на гідну працю, підвищення їхніх доходів шляхом створення умов для підвищення рівня зайнятості населення; стимулювання заінтересованості роботодавців у створенні нових робочих місць; збереження й розвиток трудового потенціалу тощо [4]. З огляду на це, у професійному розвитку персоналу вітчизняних інноваційно активних підприємств важливе значення має досвід великих західних фірм, у яких професійний розвиток розглядається як система взаємозалежних дій, елементами якої є вироблення стратегії прогнозування і планування потреби в кадрах тієї або іншої кваліфікації, управління кар'єрою, організацією процесу адаптації, навчання, тренінгу, формуванням організаційної культури тощо.

Зазначимо, що в економічно розвинутих країнах прогнозування попиту на трудові ресурси займаються відповідні міністерства та відомства. Так, у США, Франції, Японії ці функції покладено на міністерства праці і соціального розвитку, в Канаді подібним прогнозуванням займається Конференційна Рада, яка має свої відділення в різних регіонах країни, а в Німеччині до таких прогнозів залучені ще й науково-дослідні інститути. В Україні таку діяльність може здійснювати Державний центр моніторингу і прогнозування ринку праці або інша спеціальна державна інституція, яка би збирала та аналізувала різноманітну інформацію, а також прогнозувала розвиток ринку праці на трьох рівнях [3]. Зокрема, на першому рівні системи аналізуються результати працевлаштування випускників професійних навчальних закладів; на другому – з'ясовується поточний і перспективний попит на тих чи інших фахівців, професійний



склад вакансій; на третьому – здійснюється прогнозування перспективних потреб економіки у фахівцях і пропозиції робочої сили на основі аналізу макроекономічних і демографічних показників, а також загальнодержавних, галузевих і територіальних програм соціально-економічного розвитку, програм зайнятості. Результати прогнозування використовуються у розробці програм професійного розвитку персоналу підприємств.

Відповідальність за професійний розвиток персоналу несе адміністрація, а також самі працівники, які повинні бути активними і вмотивованими до безперервного загальнокультурного та професійного вдосконалення.

У зв'язку з цим актуалізується необхідність модернізації державної політики у сфері професійного розвитку працівників підприємств відповідно до суспільних потреб шляхом сприяння роботодавцям в ефективному використанні праці та забезпечення умов для досягнення працівниками належного професійного рівня. Відповідно, зростає роль взаємодії між роботодавцями і сферою професійною освіти з метою: оновлення законодавства та нормативно-правової бази щодо професійного навчання працівників; розроблення Національної системи кваліфікацій як основного інструмента узгодження потреб ринку праці та ринку освітніх послуг; залучення нових обсягів інвестицій у професійне навчання працівників, у тому числі, за рахунок відрахувань підприємств і бізнес-структур. Причому, інвестування у професійне навчання набагато важливіше, у порівнянні з інвестуванням в модернізацію виробничих потужностей підприємств; розширення доступу працівників до оволодіння додатковими навичками на робочих місцях; упровадження незалежних систем оцінювання якості професійного навчання, підтвердження результатів неформального навчання працівників, розвитку в них навичок підприємницької діяльності тощо.

У плануванні й організації професійного розвитку персоналу інноваційно активних підприємств актуалізується значущість реалізації принципів науковості, перспективності, економічності, наступності, відповідності змісту професійного навчання вимогам робочого місця, безперервного професійного навчання, забезпечення самостійної пізнавальної діяльності у період підвищення кваліфікації, а також таких наукових підходів, як: системний, цільовий, суб'єктний, процесний, ситуативний, інформаційний, андрагогічний, компетентнісний, технологічний тощо. Наприклад, згідно з компетентнісним підходом визначаються необхідні для трудової діяльності на інноваційно активних підприємствах компетенції і професійно важливі якості. У цьому контексті науковий інтерес становлять результати ранжування роботодавцями компетенцій персоналу за рівнем важливості у виконанні функціональних обов'язків [2]. Найбільшу перевагу роботодавці віддали професійним компетенціям (14,8%), дисциплінованості (14,3%), ефективній організації роботи (12,4%), здатності приймати рішення у непередбачувальних ситуаціях (у межах виробничих функцій) – 11,7%, здатності навчати інших – 10%, гнучкості та адаптивності – 8,4%, компетенціям соціального та економічного характеру – 6,7%.

Зважаючи на те, що впровадження інновацій приводитиме до різноманітної людської активності, функції працівників інноваційно активних підприємств постійно розширюватимуться. За цих умов вони мають бути і менеджерами, і кваліфікованими



виконавцями виробничих завдань. У зв'язку з цим значній частині працівників необхідно безперервно підвищувати рівень особистої професійної компетентності, що охоплює знання і вміння виконувати прийоми технологічного процесу; навички технологічних вимог щодо якісного виготовлення продукції, безпечних прийомів праці; здатність до освоєння додаткових кваліфікацій з професії; високий рівень культури праці; уміння здійснювати контроль якості продукції, усувати дефекти, а також неполадки в обладнанні та пристроях; розуміння методів оперативного розв'язання виробничих проблем і завдань; уміння діяти самостійно й відповідально тощо. Як сукупність інтеріоризованих мобільних знань, умінь, навичок і гнучкого мислення, професійна компетентність персоналу інноваційно активних підприємств пов'язана з їх ціннісними орієнтаціями, здатністю усвідомлювати свою роль, призначення, самостійно вибирати цільові і смислові установки для дій, вчинків, прийняття рішень. Вона виявляється в персональній здатності особи до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізації себе у професійній діяльності, критичного ставлення до результатів власної та колективної роботи.

Не менш важливим у діяльності працівників інноваційно активних підприємств є наявність розвинених ключових компетенцій, до яких належать навички, необхідні для успішного функціонування в суспільстві, а також для безперервного оволодіння змістом професійної освіти упродовж життя. До них ми відносимо також і соціальні навички, зокрема: здатність до співробітництва, вияву ініціативи; творчий підхід до професійної діяльності; уміння сприймати і передавати інформацію, виявляти терпимість до іншої культури, користування розвинутими засобами зв'язку; повага до праці інших тощо.

У професійному розвитку персоналу інноваційно активних підприємств важливим є використання сучасних педагогічних технологій, що ґрунтуються на генерації знань, врахуванні особливостей трансформацій в економіці тощо. Стає очевидним, що для професійного розвитку персоналу підприємств найбільш результативними є модульні, проектні, дистанційні технології тощо. Зокрема, модульне професійне навчання базується на принципі осмислення реальних потреб виробництва і полегшує процес оволодіння працівниками підприємств професійною компетентністю і кваліфікацією, що відповідають сучасним вимогам професійних стандартів, а також необхідними для якісного виконання трудових функцій на конкретному робочому місці. Модульні технології широко використовуються у формуванні в кваліфікованих робітників додаткових трудових навичок. Йдеться про професійне навчання прийомів виконання технологічно суміжних робіт, наприклад: зварників – газорізальним роботам, машиністів крана – керуванню внутрішньо-цеховим підйомно-транспортним обладнанням тощо.

У професійному розвитку персоналу інноваційно активних підприємств популярністю користуються проектні технології. Вони застосовуються для розв'язку теоретичного або практично спрямованого завдання, виготовлення дослідних зразків виробу тощо. Проектні технології дають змогу навчити персонал підприємств критично мислити, творчо розв'язувати проблеми, використовуючи для цієї цілі міждисциплінарні знання, уміння прогнозувати результати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки.

Дедалі частіше застосовується дистанційне професійне навчання, адже воно є засобом вирішення проблеми між необхідністю підвищення рівня професійної



компетентності персоналу і можливостями його здійснення. Важливим у здійсненні дистанційного професійного навчання є наявність ресурсної бази для формування умінь та вироблення стійких трудових навичок, в т.ч. психомоторних, а також віртуальної навчальної платформи, згідно з якою забезпечується постійний зворотний зв'язок у вигляді контролю за досягненнями персоналу на кожному етапі виконання навчальної програми, обліку статистичних даних, коригування й удосконалення дидактичних матеріалів тощо. Переваги, які отримує суспільство від використання дистанційного професійного навчання, очевидні. Це доступність, відкритість, гнучкість й адекватне оцінювання якості професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу.

Отже, у професійному розвитку персоналу інноваційно активних підприємств важливим є реалізація інноваційно спрямованої кадрової політики (планування, формування, перерозподіл, раціональне використання й адаптація працівників на робочому місці) шляхом спрямування програм професійного навчання на розширення меж їхньої професійної компетентності, мобільності, підвищення рівня кваліфікації, що позитивно позначатиметься на зростанні продуктивності праці, заробітної плати, економічних показників підприємств, а також на повноцінному саморозвитку і самореалізації індивіда в обраному виді трудової діяльності.

Література:

1. *Добренко О. О.* Проблеми формування конкурентних переваг професійного ринку праці / О. О. Добренко // Формування ринкових відносин в Україні. – 2014. – № 1 (152). – С. 200–203.
2. *Дрозач М.* Неформальне навчання за робітничими професіями: світова та вітчизняна практика підтвердження його результатів / М. Дрозач, Н. Паршина, Н. Стульпіна // Україна : аспекти праці. – 2014. – № 5. – С. 28–36.
3. *Маршавін Ю. М.* Шляхи забезпечення узгодженості підготовки фахівців у навчальних закладах України з потребами ринку праці : методологічні та прикладні аспекти / Ю. М. Маршавін // Ринок праці та зайнятість населення. – 2014. – № 3 (40). – С. 13–18.
4. Про затвердження Програми сприяння зайнятості населення та стимулювання створення нових робочих місць на період до 2017 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1008-2012-п>. – Мова укр.
5. Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>. – Мова укр.
6. The changing wealth of nations : Total and per capita wealth of nations [Electronic resource]. – The World Bank, 2011. – Wealth of nations [XLS 655 KB]. – Access mode :<http://data.worldbank.org/catalog/wealth-of-nations>. – Мова англ.
7. The Global Competitiveness Report 2011–2012 / Klaus Schwab (ed.) // World Economic Forum. – Geneva, Switzerland. – 2011. – 527 p.
8. *Юрик Я. І.* Якість робочої сили як ключовий фактор інноваційного розвитку України / Я. І. Юрик, В. В. Близнюк // Економіка і прогнозування. – 2014. – № 1. – С. 67–87.



WSPÓŁCZESNE TENDENCJE ROZWOJU INNOWACYJNEGO AKTYWNYCH DZIAŁAJĄCYCH PRZEDSIĘBIORSTW

Rola innowacji i konkurencyjności w rozwoju personelu krajowych przedsiębiorstw. W artykule rozpatrywano kryterię jako innowacyjność pracowników przedsiębiorstw z nowoczesnymi środkami produkcji. Konieczność stosowania innowacyjnych systemów kontroli rozwoju zawodowego pracowników przedsiębiorstw. Wytłumaczono znaczenie konkurencyjności pracowników przedsiębiorstw na krajowym rynku pracy. Przeanalizowano zasady i metody naukowe do planowania i organizacji przedsiębiorstw rozwoju zawodowego.

Słowa kluczowe: zespół przedsiębiorstw high-tech produkcja, aktywne przedsiębiorstwa, konkurencyjność, rynek pracy.

PRESENT-DAY TRENDS OF PROFESSIONAL WORKFORCE DEVELOPMENT AT DOMESTIC ENTERPRISES

The role of innovation and competitiveness in the field of workforce development at domestic enterprises is defined. The criteria of innovative type of a worker at a hi-tech industry enterprise are outlined. It is grounded that there is a need in implementation of management innovative systems for personnel professional development which cover the adaptation and LLL processes. The importance of staff competitiveness at local labour market is studied out. The principles and scientific approaches to planning and organization of workforce development at the enterprise are analysed.

Key words: enterprise personnel, hi-tech industry, innovative active enterprises, competitiveness, labour market.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИННОВАЦИОННО АКТИВНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Определена роль инноватики и конкуренции в развитии персонала отечественных предприятий. Рассматриваются критерии инновационного типа работников предприятий с высокотехнологичным способом производства. Обосновывается необходимость использования инновационных систем управления профессиональным развитием персонала предприятий. Выяснено значение конкурентноспособности персонала предприятий на отечественном рынке труда. Проанализированы принципы и научные подходы к планированию и организации профессионального развития персонала предприятий.

Ключевые слова: персонал предприятий, высокотехнологичное производство, инновационно активные предприятия, конкурентноспособность, рынок труда.

Urszula JERUSZKA

POTENCJAŁ KWALIFIKACYJNY ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH A ICH ZATRUDNIALNOŚĆ

W artykule rozpatrzono teoretyczne aspekty kompetencji i kwalifikacji kapitału ludzkiego. Uzasadniono podejścia metodologiczne wobec zatrudnienia absolwentów szkół zawodowych i ich wsparcia, które aby skonsultować na etapie wyboru zawodu, rozwój umiejętności poprzez szkolenia i coaching w szkole zawodowej oraz możliwość uzyskania licencji zawodowych dla dalszej pracy.

Słowa kluczowe: szkoły zawodowe, potencjał kwalifikacyjny, absolwenci szkół zawodowych



Kapitał ludzki a kompetencje i kwalifikacje. W badaniach ulokowanych w naukach społecznych – pedagogika należy do nauk społecznych – coraz większe znaczenie przypisuje się teorii kapitału ludzkiego, stworzonej i rozwijanej od wczesnych lat 60. minionego wieku przez ekonomistów amerykańskich. Według Gary’ego S. Beckera, znakomitego ekonomisty, “Każda osoba wytwarza swój własny kapitał ludzki poprzez wykorzystywanie części swego czasu i towarów na “chodzenie do szkoły”, podnoszenie kwalifikacji w trakcie pracy zawodowej itd.”¹ W kształtowaniu kapitału ludzkiego rozstrzygające są lata formalnej edukacji, a szkoła jest najbardziej znaczącym ogniwem inwestowania w kapitał ludzki.

W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele definicji kapitału ludzkiego. Godną uwagi jest definicja mówiąca, iż “kapitał ludzki” to ogół wrodzonych i nabytych właściwości, do których zaliczamy zdolności, wiedzę, umiejętności, doświadczenie, zdrowie, cechy osobowości, postawy i zachowania i inne wartości ucieleśnione w ludziach, zarówno te realnie istniejące, jak i potencjalne, które są wykorzystywane i doskonalone w całym okresie aktywności zawodowej oraz które stanowią źródło aktualnych i przyszłych wartości finansowych². Znacząca – dla podjętego tu zagadnienia – jest także definicja podająca, iż kapitał ludzki to “zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej zawarty w każdym człowieku i w społeczeństwie jako całości, określający zdolności do pracy, do adaptacji do zmian w otoczeniu oraz możliwości kreacji nowych rozwiązań.”³ Zasób ten nie jest dany przez genetyczne właściwości danej jednostki ludzkiej czy danej populacji. Kapitał ludzki nie jest zasobem stałym, można go powiększać za pomocą inwestowania w człowieka. Powiększanie zasobów ucieleśnionych w ludziach dokonuje się m.in. poprzez kształcenie w systemie edukacji, szkolenie i doskonalenie zawodowe w czasie pracy, zdobywanie wiedzy w sposób niezinstytucjonalizowany, poszukiwanie i gromadzenie informacji o sytuacji firm i perspektywach zawodowych, usługi i udogodnienia związane z ochroną zdrowia, poprawą wyżywienia.

Kapitał ludzki to współcześnie zasadniczy czynnik decydujący o konkurencyjności i innowacyjności. Jego jakość określa potencjał kompetencyjny. Kompetencje to kluczowy komponent wyznaczający jakość kapitału ludzkiego. Poziom kapitału ludzkiego odnosi się do poziomu kompetencji.

Istnieją różne – szersze i węższe – definicje kompetencji.

Szerokie rozumienie kompetencji zbliża je do pojęcia kapitału ludzkiego. Termin “kompetencje” – w szerszym znaczeniu traktowany jest niemal jako synonim terminu “kapitał ludzki”, definiowanego z pozycji jednostkowych (indywidualnych pracowników). Ujmując rzecz szerzej, można przyjąć, że kompetencje “obejmują: wewnętrzną motywację, uzdolnienia i predyspozycje, wiedzę, doświadczenie i praktyczne umiejętności, zdrowie i kondycję, inne cechy psychofizyczne ważne z punktu widzenia procesów pracy, postawy i zachowania oczekiwane w miejscu zatrudnienia, a także formalne uprawnienia do działania.”⁴ Zgodzić się należy z T. Oleksynem, gdy twierdzi: “Uprawnione jest stwierdzenie, że szeroko rozumiane

¹ G. S. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, tłum., H. Hagemeyerowa, K. Hagemeyer, PWN, Warszawa 1990, s. 217.

² A. Pocztowski, *Strategiczne aspekty rozwoju zasobów ludzkich*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, IPISS, Warszawa 2004, s. 191-192.

³ E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 145.

⁴ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 25.



kompetencje pracowników i kapitał ludzki pracowników są tym samym – zwłaszcza, gdy za elementy kompetencji uznaje się stan zdrowia i przydatność do pracy ze względu na wiek. Trudno jednak nie brać pod uwagę obu tych czynników, gdy mówimy o kompetencjach.”¹

Kompetencje w węższym znaczeniu definiuje się jako faktycznie posiadaną wiedzę, umiejętności i postawy umożliwiające wykonywanie określonych czynności i zadań zawodowych na określonym stanowisku pracy. Nie ma znaczenia, w jakim trybie zostały one nabyte i czy są potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej².

Rozróżnia się pojęcie kompetencji od pojęcia kwalifikacji. Kwalifikacje są określane jako potwierdzone w procesie formalnej procedury walidacyjnej i udokumentowane kompetencje. Najbardziej powszechnym przykładem kwalifikacji jest dyplom ukończenia szkoły (wykształcenie).

Kapitał ludzki – a zatem i potencjał kompetencyjny – jest zasobem, który może być powiększany. Może on również ulegać deprecjacji, polegającej na zużyciu fizycznym i ekonomicznym (moralnym). Zużycie fizyczne polega na pogorszeniu wszystkich osiągniętych dotychczas parametrów, czyli częściowej lub całkowitej utracie nabytej wiedzy i umiejętności, pogorszeniu stanu zdrowia itd. Deprecjacja ekonomiczna (moralna) kapitału ludzkiego ma miejsce wówczas, gdy posiadane wykształcenie i umiejętności zawodowe tracą dotychczasową przydatność, ulegają starzeniu. Jest to wynikiem najczęściej postępu technicznego i technologicznego, wpływającego na zmianę sposobów produkcji i dystrybucji produktów i usług w gospodarce.³ Kapitał ludzki – by został wykorzystany – musi pojawić się na rynku pracy. Deprecjacja kapitału ludzkiego jest też skutkiem bezrobocia absolwenta, czyli nie wykorzystywania, starzenia się i dezaktualizacji jego kompetencji.

Zatrudnialność – ujęcie teoretyczne. Podejmując dociekania teoretyczne na temat zatrudnialności absolwentów szkół zawodowych, należy ustalić, co rozumie się pod tym pojęciem. W ujęciu indywidualnym poszczególnych osób zatrudnialność (*employability*) determinuje zasób wiedzy, umiejętności oraz cech i postaw określający zdolności do otrzymania i utrzymania satysfakcjonującej pracy (Hilage, Pollard, 1998). Najczęściej zatrudnialność określa się jako “zdolność do otrzymania, a także utrzymania satysfakcjonującej pracy najemnej lub pracy na własny rachunek oraz możliwości rozwoju kariery zawodowej. Celem jest optymalne wykorzystanie posiadanego potencjału kwalifikacji i kompetencji, a nie tylko znalezienie pracy”⁴. Definiując zatrudnialność, autorzy podkreślają trzy istotne cechy, a mianowicie: potrzebę uzyskania od początku jakościowo znaczącego zatrudnienia lub samozatrudnienia, utrzymania zatrudnienia, a także umiejętność poruszania się na rynku pracy. Indywidualną zdolność do bycia zatrudnionym wyznaczają – przede wszystkim – układy umiejętności i wiedzy, postawy i zachowania, poziom osobistej motywacji do poszukiwania pracy, stopień “mobilności” jednostki w poszukiwaniu pracy oraz inne cechy osobowościowe,

¹ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 26.

² Por. J. Górnica, red. *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, PARP, Warszawa 2012, s. 23; D. Buttler, *Studenci, pracodawcy, wykładowcy – różne wizje kompetentnego pracownika*, “Edukacja Ekonomistów i Menadżerów”, 2012 nr 3(24), s. 46.

³ E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 148.

⁴ M. Juchnowicz, *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, “Edukacja Ekonomistów i Menadżerów”, 2014, nr 2 (32), s. 13.



mentalne i socjo-demograficzne niezbędne i pożądane w pracy związanej ze stanowiskiem, które ma objąć kandydat. Można sformułować tezę, że znalezienie zatrudnienia jest funkcją indywidualnej „atrakcyjności zatrudnieniowej”.

Istotnym czynnikiem zatrudnialności absolwentów są uwarunkowania rynku pracy. Te zewnętrzne przyczyny, w zależności od ich natężenia i charakteru, mogą wywierać silny wpływ na zatrudnialność, umniejszając determinanty zatrudnialności wynikające z obiektywnego poziomu kwalifikacji/kompetencji absolwentów, poziomu określonego przez podstawy programowe kształcenia w zawodach oraz przez krajowe standardy kwalifikacji/kompetencji zawodowych. Kiedy praca jest łatwo dostępna, znalezienie zatrudnienia jest relatywnie proste. W sytuacji deficytu miejsc pracy pracodawcy mogą pozwolić sobie na większą selekcję pod kątem poziomu umiejętności, wykształcenia czy też doświadczenia zawodowego.

Zatrudnialność warunkuje nie tylko obiektywny poziom kwalifikacji/kompetencji i stopień spełnienia wymagań określonej pracy, ale również relatywna atrakcyjność zatrudnieniowa w porównaniu do innych osób poszukujących pracy. Atrakcyjność zatrudnieniowa zależy więc również od tego, jak dobry jest absolwent szkoły w porównaniu do innych poszukujących pracy. To, jakie stanowisko obejmie kandydat zależy od jego relatywnej pozycji na rynku pracy. Ta z kolei zależy między innymi od kwalifikacji, których głównym miernikiem jest poziom wykształcenia. Z tego punktu widzenia możliwe jest mówienie o zatrudnialności w dwóch wymiarach – absolutnej i relatywnej atrakcyjności zatrudnieniowej¹. Posiadanie odpowiednich umiejętności, postaw i doświadczenia związanych z wykonywaniem określonych czynności zawodowych – wspierających absolutną zatrudnialność – nie determinuje relatywnej zatrudnialności, a tym samym nie gwarantuje znalezienia zatrudnienia. W niesprzyjających warunkach rynku pracy nawet najbardziej atrakcyjna zatrudnieniowo osoba może mieć trudności ze znalezieniem odpowiedniej pracy. Skupienie się na atrakcyjności zatrudnieniowej jako na właściwości absolwenta zależnej od indywidualnych czynników przysłania fakt, że jest ona funkcją zarówno strony podaźowej, jak i popytowej rynku pracy. Posiadanie odpowiednich kwalifikacji/kompetencji doprowadzi do uzyskania odpowiedniego zatrudnienia jedynie wtedy, gdy będzie istniał odpowiadający im popyt ze strony pracodawców. Uwarunkowania rynku pracy są znaczącym czynnikiem wyznaczającym zarówno ogólną zatrudnialność, jak również prawdopodobieństwo znalezienia zatrudnienia przez potencjalnie atrakcyjne zatrudnieniowo osoby.

Zjawisko wyuczonej bezradności zatrudnieniowej może wyjaśniać fakt, że absolwent szkoły zawodowej uczy się, iż poszukiwanie pracy nie wpływa na rezultaty tego poszukiwania. Szacuje, że przyczyna bezskutecznego poszukiwania pracy związana jest z „czymś” w nim samym, ale także z „czymś”, co dotyczy innych ludzi lub okoliczności i sytuacji na rynku pracy. Absolwent bezskutecznie poszukujący pracy wyuczył się, że jest bezradny wobec braku ofert pracy dla niego, że w niskim stopniu ma wpływ na własne zatrudnienie. Oczekiwanie, iż rezultaty są niezależne od zachowania absolwenta ma implikacje motywacyjne, poznawcze i emocjonalne: 1) niekontrolowane zdarzenia bezskutecznego poszukiwania pracy podważają

¹ Por.: M. Gruza, Zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych, [w:] Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian, red. U. Jeruszka, IPiSS, Warszawa 2012, s. 68-69.



motywację absolwenta do inicjowania poszukiwań u innych pracodawców, które mogłyby prowadzić w efekcie do zatrudnienia; 2) w rezultacie braku kontroli nad wcześniejszymi negatywnymi zdarzeniami bezskutecznego poszukiwania pracy absolwent z trudnością uczy się, że jego kompetencje zawodowe mogą mieć wpływ na inne procesy rekrutacji i selekcji i, co za tym idzie, decyzje innych potencjalnych pracodawców o przyjęciu do pracy; 3) powtarzające się doświadczenia z niekontrolowanymi zdarzeniami związanymi z nieprzyjęciem do pracy prowadzić mogą ostatecznie do powstania stanu emocjonalnego podobnego do tego, jaki u ludzi określa się jako depresję (łączy się depresję z przedłużającym się stresem i poczuciem porażki).

Działania wspierające zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych Skoro nie wszystkie inwestycje w kapitał ludzki prowadzą do zatrudnienia, skoro trudno dostosować strukturę i treści kształcenia zawodowego do zmieniającej się kompetencyjnej struktury popytu na pracę, skoro absolwenci szkół zawodowych mają problemy z pozyskaniem pracy, a znaczny odsetek z nich podejmuje pracę na stanowiskach o niższych wymaganiach kwalifikacyjnych niż kwalifikacje absolwenta lub podejmuje pracę niezgodną z kierunkiem wykształcenia, to trzeba skupić się na “czymś” innym – na działaniach wspierających zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych. Do głównych działań wspierających należą:

Doradztwo na etapie wyboru zawodu

Rozwój zawodowy jest procesem długotrwałym, rozpoczynającym się już w dzieciństwie i trwającym do wieku dojrzałego. Ważnym etapem tego rozwoju jest wybór szkoły i zawodu (kierunku kształcenia). Wybór ten zależy od wielu czynników, m.in. od tego, jakie przyszły absolwent ma wyobrażenie o pracy, jakie przypisuje jej znaczenie oraz jakie są jego motywacje rozwoju, w tym motywacje uczenia się, ale nade wszystko zależy od rozpoznania cech osobowościowych, predyspozycji i potencjału rozwojowego kandydata do szkoły zawodowej. Mówiąc o wyborach, przyjmuje się, że człowiek świadomie planuje swoją karierę.

Decyzja zawodowa w gimnazjum jest pierwszą poważną decyzją, której skutki rzutują na całe życie człowieka. Niewłaściwy wybór zawodu, niezgodny z predyspozycjami i preferencjami ucznia może prowadzić do marnotrawstwa inwestycji w tworzenie i powiększanie kapitału ludzkiego w toku nauki w szkole zawodowej.

Na wybory zawodowe młodych ludzi, w jakich kierunkach i zawodach podjąć naukę, wpływają zarówno cechy strony podażowej (uczeń), jak i popytowej (rynek pracy).

Myślenie o rynkowej funkcji wykształcenia jest w sposób oczywisty sprzęgnięte z prognozowaniem popytu na pracę. Działania podejmowane w ramach polityki edukacyjnej i podporządkowane im decyzje zawodowe powinny – z natury rzeczy – wynikać z przewidywanych zmian zapotrzebowania na kadry w okresach przyszłych. Perspektywiczna koordynacja edukacji zawodowej i rynku pracy zapewnia – twierdzi M. Kabaj¹ – prowadzenie stałych studiów nad perspektywiczną ewolucją zawodów i ich strukturą oraz opracowanie prognozy zapotrzebowania na kadry w przekrojach przestrzennych i kwalifikacyjno-zawodowych. Owa perspektywiczna koordynacja umożliwia prognozowanie zawodów

¹ M. Kabaj, Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy. W kierunku kształcenia dualnego, “Polityka Społeczna” 1998, nr 9, s. 7.



deficytowych¹ na lokalnym rynku pracy i – co za tym idzie – udzielanie porad młodzieży, aby – uwzględniając indywidualne cechy osobowościowe i predyspozycje do pracy – wybierała zawody, na które podaż przewyższa – i prognozuje się, że przewyższy – popyt. Niewiedza uczniów o wymaganiach pracodawców może prowadzić do nieefektywnych inwestycji w kapitał ludzki.

Rozwój kompetencji poprzez tutoring i coaching szkolny

Funkcja edukacji formalnej sprowadza się do wyposażenia absolwentów głównie w specjalistyczną wiedzę, mniej istotne jest natomiast rozwijanie umiejętności czy kompetencji społecznych. Stąd w programach kształcenia postulowane jest włączenie większej liczby zajęć praktycznych oraz stosowanie metodyki pracy sprzyjającej rozwijaniu kompetencji społecznych.

Edukacja szkolna uwzględniać powinna wykształcanie u młodych ludzi takich cech, jak kreatywność, pomysłowość, zmysł inicjatywy, wiarę w siebie i we własne idee, samodzielność i elastyczność w działaniu, niezbędnych dla promowania przedsiębiorczości. Wymaga to uwzględnienia w treściach nauczania zagadnień dotyczących życia gospodarczego i aktywnego wejścia na rynek pracy.

W kształceniu ważna jest nie tylko jego treść, ale także sposób kształcenia. Chodzi o postępowanie pedagogiczne wspierające rozwój u ucznia (potencjalnego absolwenta) akceptacji siebie, pewności siebie, zdolności do przyjmowania odpowiedzialności za swoje działanie, silnej motywacji do działania i do ryzyka, śmiałości, swobody i spontaniczności w działaniu, traktowania siebie jako osoby wartościowej, wyrażanie samego siebie bez niepotrzebnej obawy o to, co powiedzą inni, kształtowania pozytywnego nastawienia wobec sytuacji uprzednio wywołujących lęk. Nie warto może wglębiać się w inne wątki analizy rozwoju samoświadomości uczniów (samoświadomości samego siebie), dość powiedzieć, że wysiłek wkładany w nabywanie tych właściwości i osiągnięcie odpowiedniego stopnia rozwoju samoświadomości mogą wspierać mądrzy nauczyciele kształcenia zawodowego – tutorzy.

Nauczyciel-tutor wspiera ucznia w procesie uczenia się w wybranym obszarze wiedzy, pomaga rozwijać umiejętności samodzielnego jej zdobywania oraz pogłębić sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. Nauczyciel-tutor udziela uczniom takiej pomocy, aby oni potrafili pomagać samym sobie. Ma za zadanie prowadzić ucznia do mądrości i dojrzałości, aby w konsekwencji zachowanie ucznia stało się dojrzałe i konstruktywne. Uczy merytorycznej obrony własnej opinii oraz prawidłowego oceniania swoich możliwości. Następnym trafnej (adekwatnej) samooceny jest podejmowanie zadań odpowiadających możliwościom, co pozwala na uniknięcie niepowodzeń i zabezpiecza absolwenta przed przykrymi doznaniem emocjonalnymi, marnotrawstwem wysiłku i nakładów ponoszonych na tworzenie i powiększanie jego kapitału ludzkiego.

Coraz powszechniejszy jest postulat dotyczący obowiązkowych praktyk zawodowych u pracodawców. Analiza dociekań teoretycznych i badań empirycznych ukazuje współzależność interesów poszczególnych podmiotów kształcenia. I tak np., jeśli pracodawca oferuje praktyki

¹ Zawody deficytowe to zawody, na które występuje większe zapotrzebowanie niż liczba osób poszukujących pracy, to znaczy na rynku jest więcej ofert pracy niż wynosi liczba bezrobotnych i absolwentów.



dla uczniów, to ma duże szanse, że zatrudni absolwenta, o którym powie: “on wie, na czym robota polega”.

Coaching zawodowy pomaga uczniom-praktykantom w wykorzystywaniu posiadanych umiejętności – zdobytych także w nauczaniu teoretycznych przedmiotów zawodowych – do realizacji zadań w obrębie danego zawodu, a także w rozwijaniu nowych zawodowych umiejętności i wiedzy technicznej, tak aby praktykant mógł sprostać wymaganiom pracy i osiągać lepsze efekty działania. Dzięki profesjonalnej pomocy i wsparciu opiekunów praktyk-coachów uczniowie-praktykanci wykształcają umiejętność ukierunkowanego działania, elastyczność myślenia i działania, elastyczność zachowań, pozbywają się schematów, wykształcają poczucie odpowiedzialności za własny rozwój i osiąganе wyniki, lepiej rozumieją samego siebie, własne potrzeby i aspiracje. Zastosowanie coachingu zawodowego może przynieść oczekiwane rezultaty, jeżeli ucznia charakteryzuje potrzeba samorealizacji, gotowość do rozwoju, motywacja do doskonalenia się. Uczeń-praktykant w relacji coachingowej musi odczuwać chęć rozwoju zawodowego, z akcentem na samokształcenie i samodoskonalenie.

Oferowanie przez szkoły kursów lub szkoleń umożliwiających uczniom uzyskanie uprawnień zawodowych.

Absolwenci szkół zawodowych nie mają uprawnień do wykonywania określonych prac, np. uprawnień do pracy na wysokościach, uprawnień elektrycznych SEP czy uprawnień budowlanych w telekomunikacji, co niejednokrotnie stanowi barierę w pozyskaniu zatrudnienia. Uprawnienia zawodowe wydają najczęściej zrzeszenia branżowe. Przykładowo, Stowarzyszenie Elektryków Polskich jest uprawnione do wydawania świadectw elektrycznych SEP, potrzebnych do wykonywania pracy na stanowiskach wymagających uprawnień do eksploatacji lub uprawnień do dozoru. Wydanie uprawnień SEP wymaga zdania egzaminu, fakultatywnie poprzedzonego udziałem w szkoleniu. Zakres uprawnień obejmuje obsługę, konserwację, remont, montaż instalacji oraz czynności kontrolno-pomiarowe. Ukończenie kursów czy szkoleń umożliwiających uzyskanie uprawnień zawodowych wymaganych do wykonywania niektórych prac może poprawić zatrudnialność absolwentów szkół. Uprawnienia dotyczą umiejętności nieujętych w szkolnym programie kształcenia lub takich, dla których egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, także w zakresie danej kwalifikacji wyodrębnionej w ramach zawodu, nie stanowi wystarczającego poświadczenia kwalifikacji. Uzyskanie uprawnień jest możliwe tylko po ukończeniu kursu/szkolenia i zdaniu egzaminu na własny koszt lub na koszt pracodawcy (o ile ten będzie chciał zatrudnić osobę bez uprawnień i ponieść koszty ich uzyskania).

Nabywanie konkretnych uprawnień powinno być włączone do procesu kształcenia szkolnego. Szkoła powinna umożliwić uczniom uczestniczenie w kursach lub szkoleniach, bardzo często organizowanych przez stowarzyszenia branżowe, przygotowujących do egzaminu dającego możliwość uzyskania uprawnień zawodowych do wykonywania określonych prac. Na jakość kształcenia kompetencji w zakresie określonej branży i na poziom kwalifikacji mają wpływ organizacje branżowe walidujące kompetencje. Można wysunąć następujący wniosek: im bliżej szkoły współpracują z przedsiębiorstwami i zrzeszeniami branżowymi, tym lepiej rozpoznają potrzeby edukacyjne danej branży i tym łatwiej mogą na nie odpowiadać.

Wspomaganie absolwentów szkół w utrzymaniu pracy



Absolwent szkoły jako nowy pracownik bywa rzucony na “głęboka wodę”, czyli ma sobie sam radzić, co w dużej firmie, a nawet w średniej, nie jest łatwe. Co ważniejsze, nie zawsze jest to sprawdzianem cennych dla firmy kompetencji pracownika. I tak śmiały, pewny siebie nowy pracownik może się łatwo odnaleźć w dużej firmie, ale nie ma szczególnie cennych dla niej kompetencji. Inny, bardziej zamknięty w sobie, nieśmiały, posiadający bardzo rzadkie i cenne kompetencje, ale rzucony na “głęboką wodę”, bez opiekuna w początkowej fazie pracy, może czuć się zagubiony, niepotrzebny i rozczarowany. Zrezygnuje z pracy i – być może – zasili szeregi bezrobotnych, a firma wiele na tym straci – wskazuje S. Borkowska¹.

Dla nowo przyjętego pracownika ważne i użyteczne jest wsparcie, pomoc, rady, opieka starszego, bardziej doświadczonego pracownika. Ten opiekun pełni rolę swoistego mentora. Demonstrowane przez niego zachowania stanowią wzorzec do naśladowania.

Mentoring buduje partnerską relację między “mistrzem” (doświadczonym, kompetentnym pracownikiem) a “ucznikiem” (absolwentem, nowo zatrudnionym pracownikiem), opartą na bliskości i zaufaniu. Jest ona zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału kompetencyjnego ucznia. Mentoring jest to bardzo użyteczna metoda wdrażania do pracy nowo zatrudnionego pracownika. Mentorem może być osoba o większym doświadczeniu, zajmująca wyższe stanowisko, która może służyć podopiecznemu radą, udzielać mu wskazówek i wsparcia, tak aby dopomóc mu w podnoszeniu poziomu wykonywania pracy. Mentor może nie tylko wywierać wpływ na to, w jakich szkoleniach i programach rozwoju zawodowego uczestniczy jego podopieczny, ale także w nieformalny sposób przekazywać mu pewną wiedzę. Jednocześnie pomaga podopiecznemu w rozwoju kariery zawodowej oraz w budowaniu samoświadomości.

Konkludując, absolwenci szkół odczuwają brak konkretnych kompetencji przydatnych w pracy zawodowej. Powiększanie i modernizacja ich kapitału ludzkiego wymaga nakładów ponoszonych przez poszczególne osoby i całe społeczeństwo. Oplącalne są takie inwestycje w człowieka, w kapitał ludzki, które kształtują kompetencje cenione i przydatne na rynku pracy. Inwestycje w kapitał ludzki, powiększając i podnosząc kompetencje, wzbogacając wiedzę i umiejętności lub poprawiając stan zdrowia i samopoczucie, podnoszą produktywność i konkurencyjność absolwentów szkół, a następnie ich pieniądze i psychiczne korzyści.

Bibliografia:

1. *Becker G. S.* Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich, tłum., H. Hagemeyerowa, K. Hagemeyer, PWN. – Warszawa, 1990.
2. *Borkowska S.* Psychologiczne i organizacyjne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi, [w:] Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce, A. Rajkiewicz, J. Orczyk, red., IPiSS. – Warszawa, 2014.
3. *Buttler D.* Studenci, pracodawcy, wykładowcy – różne wizje kompetentnego pracownika, “Edukacja Ekonomistów i Menadżerów” 2012, nr 3(25). – S. 45-57.
4. *Denek K.* Ku dobrej edukacji, Wydawnictwo Edukacyjne “AKAPIT” s.c. – Toruń, 2005.

¹ S. Borkowska, Psychologiczne i organizacyjne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi, [w:] Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce, red. A. Rajkiewicz, J. Orczyk, IPiSS, Warszawa 2014, s. 213-214.



5. *Górniak J.*, red. *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, PARP. – Warszawa, 2012.
6. *Gruza M.* *Zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych*, [w:] *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, red. U. Jeruszka, IpiSS. – Warszawa, 2012.
7. *Hillage J., Pollard E.* *Employability: Developing A Framework For Policy Analysis*, Institute for Employment Studies. – November, 1998.
8. *Jeruszka U.*, red. *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IpiSS. – Warszawa, 2012.
9. *Juchnowicz M.* *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, “Edukacja Ekonomistów i Menadżerów” 2014, nr 2(32), s.11-21.
10. *Kabaj M.* *Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy. W kierunku kształcenia dualnego*, “Polityka Społeczna” 1998, nr 9, s. 3-9.
11. *Kabaj M.* *Wpływ systemów kształcenia na zatrudnienie i bezrobocie młodzieży*, IpiSS. – Warszawa, 2012.
12. *Kryńska E., Kwiatkowski E.* *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. – Łódź, 2013.
13. *Oleksyn T.* *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna. – Kraków, 2006.
14. *Pocztowski A.* *Strategiczne aspekty rozwoju zasobów ludzkich*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, IpiSS. – Warszawa, 2004.
15. *Sienkiewicz Ł., Gruza M.* *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, GHK Consulting Ltd. – Warszawa, 2009.

КВАЛІФІКАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИПУСКНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ ШКІЛ ТА ЇХНЄ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

Розглянуто теоретичні аспекти компетенцій і кваліфікацій людського капіталу. Обґрунтовано методологічні підходи щодо працевлаштування випускників професійних шкіл та їх підтримка, що полягає у консультації на стадії вибору професії, розвитку навичок через навчання та коучинг у професійній школі, можливість здобуття професійної ліцензії для подальшої роботи.

Ключові слова: професійні школи, кваліфікаційний потенціал, випускники професійних шкіл

GRADUATES OF PROFESSIONAL SCHOOLS: QUALIFICATION POTENTIAL AND EMPLOYMENT

The author considered the theoretical aspects of competences and qualifications of human capital. It was substantiated methodological approaches to the employment for graduates of professional schools and their support, that is to consult at the stage of choosing a profession, skills development through training and coaching in professional school and the opportunity to obtain professional licenses for further work.

Key words: professional schools, qualifying potential, graduates of professional schools

КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ И ИХ ТРУДОУСТРОЙСТВО

Рассмотрены теоретические аспекты компетенций и кваліфікацій человеческого капитала. Обоснованно методологические подходы к трудоустройству выпускников профессиональных школ и их поддержка, которая заключается в консультации на стадии выбора профессии, развития навыков через обучение и коучинг в профессиональной школе, возможность получения профессиональной лицензии для дальнейшей работы.



Ключевые слова: профессиональные школы, квалификационный потенциал, выпускники профессиональных школ.

Лариса ЛУК'ЯНОВА

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІ ЗАКОНОДАВЧОГО РЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Висвітлено роль законодавчого регулювання освіти дорослих та обґрунтовано доцільність розроблення відповідного законодавства для України. Проаналізовано міжнародний досвід у цій сфері, представлено результати осмислення міжнародного досвіду та на його основі висвітлено найбільш перспективні напрями адаптації в правовому полі України.

Ключові слова: освіта дорослих, законодавство, закони про освіту дорослих, міжнародний досвід.

У сучасних умовах освіта дорослих набуває дедалі більшого значення в європейському та світовому просторі як важлива складова неперервної освіти. Цей підхід знайшов відображення у численних нормативних документах. Наприклад, у декларації Гамбурзької всесвітньої конференції ЮНЕСКО, зазначено, що “Освіта дорослих – це ключ у ХХІ століття” [1]. Проблема розвитку дорослих визначена як “проблема номер один” на міжнародному рівні на зустрічах “Великої вісімки”(Заключний документ зустрічі міністрів освіти “Великої вісімки”, Токіо, 2000 р.).

У 2000 р. у Дамаску (Сирія) відбулося засідання Міжнародної ради з освіти дорослих, де представниками 704 недержавних організацій, які працюють у сфері освіти дорослих, із країн Азії, Африки, арабських держав, Карибського басейну, Європи, Латинської та Північної Америки було прийнято Декларацію “Заклик до дій у сфері грамотності й освіти дорослих для усіх” [2]. У декларації було зроблено акцент на необхідність посилення фінансової політики та удосконалення законодавства у галузі реалізації права громадян на освіту впродовж життя.

У документах європейських самітів зазначено, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій ХХІ ст., а “безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості” [4]. Так, за розрахунками учених збільшення середньої тривалості освіти дорослих лише на один рік у довгостроковому вимірі призводить до економічного зростання на 3,7 % та підвищення прибутків на душу населення на 6 %. Проте, освіта і навчання дорослих виходять далеко за межі соціально-фінансової сфери, зокрема, підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування по службі. Неперервна освіта відкриває можливості для всіх, висуваючи різні цілі – надання другого або третього шансу в житті, задоволення потреби у знаннях або удосконалення професійної підготовки [5].

Отже, формуючи політику у сфері освіти дорослих, європейські країни дедалі більше уваги приділяють не тільки її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підносять значення соціально-культурної складової, оскільки освіта



стає визначальним чинником як професійного, так і особистісного розвитку. У найближчому майбутньому, як стверджують фахівці, освіта відіграватиме провідну роль для ефективної “включеності” людини у суспільство (socialinclusion).

Слід зауважити, що переважна більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого врегулювання освіти дорослих, де визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, основні суб’єкти, їх права і обов’язки, способи координації дій різних провайдерів освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії “Акт про освіту дорослих” набув чинності ще у 1976 році; у Німеччині діють відповідні земельні закони; першою на пострадянському просторі Закон про освіту дорослих прийняла Естонія. Тобто, сприймаючи гамбурзький символ як програму дій, більшість країн Європи вже активно використовують “ключ у XXI століття”.

Водночас, в усвідомленні ролі освіти дорослих в Україні, можна вести мову про наявність певних суперечностей. Зокрема, наша держава чітко визначила вектор свого розвитку, спрямований на інтеріоризацію загальноєвропейських цінностей, задекларувала прагнення увійти в європейський простір. Проте в Європі освіта дорослих давно вже стала ваговою складовою державної політики, як за змістом суспільного розвитку окремих країн, так і за сутністю освітньої політики Європейського Союзу загалом. Нині в Європі успішно розробляються концепції, модельні закони, впроваджуються національні програми з освіти дорослих, які реалізуються в державних і недержавних інституціях та установах. Натомість в Україні освіта “дорослих як складова освіти впродовж життя не посідає належного місця й не набула відповідного визнання, а ставлення до неї можна радше схарактеризувати як особисту справу, якою опікуються переважно комерційні структури” [3, с. 8]. У звіті засідання робочої групи національного рівня в сфері “Освіта дорослих” зазначено, що в Україні є надзвичайно велика потреба в освіті дорослих, яка не озвучена суспільством, державою, зацікавленими суб’єктами. На відміну від країн ЄС, де цей напрям давно й успішно функціонує, в Україні сектор освітніх послуг для дорослих безсистемний, ситуативний, спонтанний, малоефективний, його діяльність переважно представлена недержавними організаціями. Україна тільки підходить до осмислення цінності концепції впродовж життя, їй необхідно передбачити створення різних компонентів структури системи освіти дорослих, які було би підпорядковано єдиній меті [6, с. 116].

У розробленій нами Концепції розвитку освіти дорослих в Україні наголошується про необхідність визнання освіти дорослих на державному рівні невід’ємною складовою національної системи освіти й розроблення відповідно до цього нових підходів її правового регулювання, у першу чергу, необхідність розроблення Закону України про освіту дорослих [3, с. 18]. Основою для розробки проекту закону Про освіту дорослих повинні стати оцінка та аналіз потреб у навчанні дорослих громадян України, можливостей їх задоволення, тобто оцінка державної та особистісних потреб громадян, а також територіальної і вартісної доступності освітніх програм різних провайдерів. У цьому сенсі слід урахувати, що на ринку освітніх послуг для дорослих поряд з державними закладами підвищення кваліфікації, установами, які здійснюють



підготовку, перепідготовку і навчання, працюють комерційні структури, громадські організації тощо.

Вважаємо, що розроблення Закону України про освіту дорослих дасть можливість не тільки закріпити права людини на освіту впродовж життя та визнати її суспільну корисність; забезпечити доступність освітніх послуг для всіх дорослих громадян України незалежно від рівня освіти, доходів і місця проживання, а також легітимізувати цю освітню ланку; закріпити на законодавчому рівні вимоги щодо координації і взаємодії різних суб'єктів у сфері освіти дорослих та гарантії її розвитку через виділення спеціальних статей бюджету, розробку схем фінансової підтримки у навчанні найбільш соціально незахищених верств населення. Окрім того законодавче унормування уможливить державну підтримку наукових досліджень у галузі освіти дорослих та підготовку професійних кадрів для системи освіти дорослих.

Надзвичайно важливим компонентом такої роботи є вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного досвіду, його осмислення і пошук найбільш перспективних напрямів, які можуть бути адаптовані для правового поля України. Отже, здійснений нами, з цією метою, аналіз законодавчої бази Європейських країн та США й Канади у галузі освіти дорослих дав підстави для таких висновків.

По-перше. Закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи. Перша – це законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, “Закон про освіту дорослих”, прийнятий у США в 1966 році, Естонії у 1993 р., (нова версія 2009 р.), Норвегії у 2009 р.; “Закон про освіту і навчання дорослих” (Республіка Косово, 2001); “Закон про подальшу освіту та навчання” (Велика Британія (2007), Закон “Про сприяння освіті дорослих” (Австрія, 1979) та ін. Друга група – це законодавства, в яких освітня практика, як предмет врегулювання, не підпадає у сферу застосування інших законів. Наприклад, “Закон про неформальну освіту дорослих” – 1998 р., оновлений в 2010–2011 рр., “Закон про вищі народні школи” у Данії; “Декрет про урядові субсидії освіти дорослих” (Швеція, 1991) Закон “Про фонд “Освіта дорослих” (Ліхтенштейн, 1998); “Закон про приватні заклади професійної підготовки”, що регламентує освіту дорослих, який набув чинності у Канаді в 2003 році та ін.

Водночас, слід зазначити, що в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим й поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.), Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 р. й оновлений у 2010–2011 рр.; Закон і Указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і Указ про професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так, у 1985 р. набув чинності один з перших законів “Закон про освіту робітників”, що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього у країні діють “Закон про освіту для дорослих іммігрантів” (1986), “Закон про спеціальну освіту для дорослих” (1991), Закон “Про оплачувану відпустку для навчання” (1992 р.). У 1993 р. в країні було прийнято Закон “Про освіту для дорослих та подальше навчання”. Декілька законів було розроблено урядом країни спеціально для



матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема, “Закон про допомогу для освіти дорослих” (1989).

По-друге. Незважаючи на певні відмінності предмету законодавчого регулювання, переважній більшості нормативних актів у галузі освіти дорослих притаманні спільні риси. Найбільш характерними з яких є:

- визнання освіти дорослих рівновагою складовою національних систем освіти та права кожної людини на освіту впродовж життя;
- наявність у законодавстві розділів, що описують цілі освіти дорослих, принципи та механізми її підтримки, типи основних суб’єктів, їх права і обов’язки, характер взаємовідносин з державою, механізми координації між різними провайдерами, а також принципи та схеми надходження коштів з бюджету;
- урахування професійно важливих цілей освіти дорослих та особистісних потреб у навчанні дорослих громадян;
- визнання й підтримка неформальної освіти дорослих та гарантії державної підтримки непрофесійної освіти дорослих, зокрема у сфері культурної, громадянської і політичної освіти;
- рівноправність суб’єктів різної форми власності та гарантії державної підтримки недержавних провайдерів.

Проте, питання щодо визнання пріоритетів освіти дорослих, визначення шляхів розв’язання вузлових проблем, зокрема, валідація результатів неформальної та інформальної освіти, визначення рівнів професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими та ін. залишаються відкритими. Такий стан, на нашу думку, можна пояснити відсутністю чітко сформульованих підходів до освіти дорослих, усталеного категоріально-поняттєвого апарату. Наприклад, переважна більшість європейських країн, незважаючи на ступінь розробленої нормативно-правової бази, визнає глобальне значення усіх ланок дорослих освіти, проте конкретизація її економічної або особистісної значимості у різних країнах суттєво відрізняється.

Надзвичайно цікавим у цьому сенсі є досвід ФРН, законодавство якої є дворівневим: федеральний і земельний рівні. На федеральному рівні немає законів, прийнятих спеціально для врегулювання питань освіти дорослих, так само і в Основному законі ФРН практично не містяться спеціальні положення про освіту дорослих, проте констатується відповідальність федеральних земель за її здійснення. Переважно це закони, що регламентують підтримку заходів професійної й академічної освіти дорослих, реалізацію дослідницьких програм та апробацію нових підходів. На цьому рівні ключові позиції посідає міністерство освіти та досліджень, яке у своїй діяльності керується “Концепцією ціложиттєвого навчання”, схваленою у 2003 році [7]. Федеральне міністерство у справах сім’ї, людей похилого віку, жінок та молоді (BMFSFJ) також переймається питаннями освіти дорослих. Відповідальність за загальну неперервну освіту також покладається на Міністерства освіти, культури та науки.

Безпосередньо принципи, механізми регулювання та підтримка системи освіти дорослих, права та обов’язки відповідних закладів, персоналу, суб’єктів навчального процесу та ін. регулюються земельними законами, які є в усіх землях за винятком



Гамбургу й Берліну. Перший закон про освіту дорослих було прийнято у федеративній землі Нижня Саксонія 13 січня 1970 року [10].

Загалом назви земельних законів переважно сформульовано у такій редакції: “Закон про освіту дорослих” (Тюрингія); “Про врегулювання і сприянні продовженій освіті у землі Бранденбург”; “Про продовжену освіту” (землі Макленбург-Передня Померанія; Райнланд-Пфальц); “Про продовжену освіту у землі Бремен”; “Про сприяння освіті дорослих” (Баварія, Саксонія-Ангальт), “Про сприяння продовженій освіті” (землі Саар, Баден-Вюртемберг, Гессен), “Про організацію і сприяння продовженій освіті” (земля Північний Рейн-Вестфалія); “Про врегулювання і сприянні продовженій освіті у землі Бранденбург”. Слід підкреслити, головним критерієм відмінності у цих законах є питання підпорядкування закладів освіти дорослих. Так, в одних землях законодавство орієнтоване на надання гарантій інституційної самостійності муніципальним і громадським закладам освіти дорослих, в інших приписує державі провідну роль у цій сфері.

На окрему увагу заслуговує досвід Великої Британії. У цій країні освіта дорослих знаходиться у підпорядкуванні Департаменту бізнес-інновацій та навичок, який охоплює цілий ряд галузей – інновації, науку, ділові кола, економіку, статистику, зайнятість, торгівлю, експорт, а також вищу та додаткову освіту. Загалом у країні останніми роками значного поширення набув термін “навчання впродовж життя” як загальний термін для пост-обов’язкової освіти, що виходить за межі системи вищої освіти. Він охоплює подальшу/додаткову професійну освіту, громадянську освіту, навчання на робочому місці й інші подібні заходи, що мають добровільний характер та відбуваються у межах державного й комерційного секторів .

Слід підкреслити, що Доповідь КОНФІНТЕА узагальнила велику кількість програмних документів, спрямованих на формування політичного підґрунтя в освіті дорослих. Зокрема, Чотири парламентські акти, які безпосередньо стосуються навчання громадян після завершення школи, вступили в силу останніми роками, децю пізніше набули чинності ще два Законопроекти. У період з 2000 по 2009 роки було прийнято низку законів і законодавчих актів, які безпосередньо впливають на розвиток освіти дорослих у країні.

Окрім того, у Великій Британії систематично відбуваються офіційні консультації з проблем освіти дорослих, приймаються відповідні документи, найбільш відомими з яких є так звані Зелені і Білі [8]. Заслуговує на увагу діяльність Британського національного інституту неперервної освіти дорослих (National Institute of Adult Continuing Education, NIACE), який щорічно під егідою Світової асоціації освіти дорослих (World Association for Adult Education, WAAE) проводить конференції та семінари для студентів, викладачів, молодих науковців. Провідна мета NIACE– сприяти збільшенню загальної кількості дорослих студентів у формальній та неформальній освіті в Англії і Уельсі, одночасно удосконалюючи можливості доступу до навчання усіх верств дорослих [10]. Цікавим є факт, що в уряді Великої Британії існує посада Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя (Minister of State for Further education, Skills and Lifelong Learning).



Однією з перших на пострадянському просторі, зокрема у 1993 р., Закон про освіту дорослих прийняла Естонія (його нова версія набула чинності у 2009 р. [12]. Окрім того в країні діють багато інших документів, що регламентують різні аспекти освіти дорослого населення. 3 листопада 2005 р. Уряд Естонії прийняв Стратегію освіти впродовж життя на 2005–2008 рр. (Lifelong Learning Strategy) [13].

Вважаємо, що лише пильна увага до проблем освіти дорослих, чітка національна стратегія в цій сфері, прийняття Закону “Про освіту дорослих” та відповідних підзаконних актів зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

Література:

1. Гамбургская декларация об обучении взрослых Гамбург, 1997 г. – <http://www.un.org/russian/document/declar>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Дамасская декларация Международного совета по ОБ. – http://www.znanie.org/journal/n1_01/da>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Лук’янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук’янова. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
4. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ, Брюссель, 23 2006. – <http://www.google.com.ua/url?sa=>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Образование – сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, Париж: ЮНЕСКО. 1996. – С. 1–102.
6. Освіта дорослих в Україні через призму європейського досвіду : збірка матеріалів. – DVV international. – Київ, 2011. – 117 с.
7. Country Report on Adult Education in Germany// European Association for the Education of Adults. – Helsinki, 2011. – <http://www.eaea.org/doc/pub/Countr>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Country Report on the Action Plan on Adult Learning: UK. <http://ec.europa.eu/education/adult_en.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Instructional Strategies for Cognitive Strategy. –<<http://www.eadulthoodeducation.org/resourc>> . – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. National Institute of Adult Continuing Education.: <http://www.niace.org.uk>> . – Загол. з екрану. – Мова англ.
11. Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG). <http://www.aewb-nds.de/cms/index.php?opti=com_content&> . – Загол. з екрану. – Мова англ.
12. RepublikofEstonia. Ministry of education and research. <http://www.hm.ee/index.php?249171>> . – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020.<http://www.hm.ee/siteestonlifelong_strategy.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.



NOWOCZESNE TRENDY PRAWNEGO REGULOWANIA EDUKACJI DOROSŁYCH

W artykule została przeanalizowana rola prawnego uregulowania edukacji dorosłych oraz celowość tworzenia odpowiednich przepisów dla Ukrainy; analizowane również międzynarodowe doświadczenie w tej dziedzinie.

Słowa kluczowe: edukacja dla dorosłych, prawa, przepisy prawa dotyczące edukacji dorosłych, doświadczenie międzynarodowe.

MODERN TRENDS OF LEGISLATIVE REGULATION OF ADULT EDUCATION

The article highlights the role of the legislative provision for adult education and the necessity of working out the corresponding legislative documents for Ukraine has been substantiated. There has been analyzed the international experience in this sphere, the results of consideration and the most perspective directions of its adaptation in Ukraine.

Keywords: adult education, legislation provision, adult education laws, international experience.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Раскрыта роль законодательного регулирования образования взрослых, обоснована целесообразность создания соответствующего законодательства для Украины; проанализирован международный опыт в этой сфере, а результаты его осмысления легли в основу перспективных направлений, целесообразных для внедрения в Украине.

Ключевые слова: образование взрослых, законодательство, законы об образовании взрослых, международный опыт.

Elżbieta SAŁATA

EDUKACJA OSÓB DOROSŁYCH – SZANSĄ NA LEPSZE JUTRO

Jakość życia prywatnego i zawodowego dorosłych ludzi zależy przede wszystkim od woli, aby rozpocząć naukę. Celem analizy było przedstawienie wyników diagnozy oczekiwań wyrażonych przez dorosłych rozpoczynających edukację i ich potrzeby kształcenia ustawicznego. Artykuł zawiera badania ankietowe, przeprowadzone wśród studentów pracujących i bezrobotnych.

Słowa kluczowe: edukacja dla dorosłych, kształcenie ustawiczne.

Wprowadzenie. Edukacja osób dorosłych jest znaczącym elementem w całym porządku edukacyjnym, gdyż wpływa na poziom życia zawodowego i prywatnego każdego człowieka. Rosnące wymagania pracodawców i postęp cywilizacyjny w wielu dziedzinach życia stawia edukacji dorosłych nowe wyzwania. Aktualne doskonalenie kompetencji oraz ich modernizacja jest konieczna by zrozumieć otaczający świat, nadążyć za zachodzącymi zmianami i radzić sobie w przeobrażającej się rzeczywistości. Celem opracowania było przedstawienie wyników przeprowadzonej diagnozy oczekiwań dorosłych podejmujących naukę oraz ich potrzeb kształcenia się przez całe życie.

Pojęcie edukacji całożyciowej. Współcześnie, edukację dorosłych rozumiemy jako działania oświatowe na rzecz przekazywania wiedzy w różnych formach działalności



kulturalno-oświatowej. Próbę innowacyjnego sformułowania nowoczesnej oświaty dorosłych podjęto w Tokio w 1972 r. gdzie odbyła się III Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych. Rozumieć ją należy jako upowszechniającą się strukturę działalności dorosłego społeczeństwa, które podejmuje naukę zgodną z regułą kształcenia ustawicznego. Poszerza swoje wiadomości i umiejętności w szkołach, akademiach lub instytucjach pozaszkolnych. Ważne w edukacji jest również samokształcenie, dzięki któremu wzbogacają i rozwijają się postawy oraz zainteresowania przydatne z życia społecznym jak i pracy zawodowej¹.

Edukacja dorosłych jest cechą charakterystyczną dzisiejszego rozwoju oświaty. Upowszechnienie kształcenia i realizowanie jego w praktyce, zobowiązuje do ciągłej modernizacji oświaty. Równoległe z rozwojem technologii rozwija się nauka i technika, co jest powodem nieustannej konieczności doksztalcenia, doskonalenia i propagowania nowoczesnych treści i form rozwoju oświaty oraz modernizowania form i metod edukacji dorosłych²³.

Następstwem przemian społecznych i oświatowych jest szybki rozwój środków masowego przekazu, technologii komunikacyjno-informacyjnych⁴⁵. Dzięki temu informacje upowszechniane są szybko, jest znacznie szerszy dostęp społeczny do udziału w kulturze, a także w innych formach aktywności⁶⁷. Prowadzi to do ożywienia edukacji dorosłych.

Istotą kształcenia ustawicznego jest całe życie człowieka, które służy jego rozwojowi. Naczelnym myślą edukacji ustawicznej jest, w tym ujęciu, ukształtowanie człowieka kreatywnego, otwartego na samego siebie, ale również otaczający świat. Ponadto taka osoba potrafi doskonalić siebie, zmieniając warunki życia dla dobra społeczeństwa⁸. Nieodłączną cechą tego stanu jest rozwój człowieka, a ten nie posiada granic. Rozwój ten urzeczywistnia się przez ideę samorealizacji i powstaje w ciągu całego życia⁹.

Ciągłość w oświacie dorosłych oznacza dążenie do rozwoju i troskę o osobowość człowieka włączając w działania edukacyjne zarówno intelekt jak i uczucia, wolę, sprawności praktyczne, zdrowie i wrażliwość artystyczną. Edukacja ustawiczna przez naukę, pracę, udział w kulturze i działalności społecznej doskonali ludzi dorosłych. Ważne jest aby taka edukacja była procesem, a nie tylko działaniem jednorazowym.

¹ J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, E. Dubas, O. Czerniawska (red.). Tom 27. Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji. – Warszawa, 2002, s. 311. ISBN 83-7204-257-8.

² J. Półturzycki, *Akademia edukacja dorosłych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. – Warszawa, 1994. – s. 21. ISBN 83-230-9833-6.

³ G. Bálesz, *Rozvoj celoživotného vzdelávania pre osoby s nedostatočnou kvalifikáciou*. W: *Zborník. Vzajemná informovanosť cesta k efektívnemu vedecko-pedagogickej činnosti*. PF UKF. Nitra 2007, s. 160 – 162. ISBN 978-80-8094-124-6.

⁴ T. Piątek, *Andragogika informatyczno – informacyjna w świetle wymagań społeczeństwa informacyjnego*. W: *Dydaktyka informatyki i informatyka w dydaktyce*, Szewczyk A. (red.), Wyd. Printshop, Szczecin 2006, s. 27–32. ISBN 83-60397-01-5.

⁵ A. Molga, M. Wójtowicz, *Use of information technology in distance learning*. W: *XXIV DIDMATTECH 2011, Problems in teachers education*. Institute of Technology, Pedagogical University of Cracow, Poland and J. Selye University In Komarno, Slovakia, Kraków 2011, s. 207-213. ISBN 978-83-7271-679-8.

⁶ M. Pawłowa, T. Kupidura, M. Skowrońska, *Activation In the labour market education of adult In the country*. W: "Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 4/2011, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, s. 125-135. ISSN 1507-6563.

⁷ W. Sobczyk, *Programy edukacyjne dla społeczeństwa wiejskiego*. W: *Technika – Informatyka – Edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej i informatycznej*. Furmanek W., Picuch A., Walat (red.), Iwonicz Zdrój 2005, s.111-119.

⁸ J. Półturzycki, *Akademia ...* op.cit., s. 22.

⁹ A. Cudowska, *Kształcenia ustawiczne jako nowa forma edukacyjnej narracji andragogicznej perspektywie*. W: *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*. W. Horynia, J. Maciejewski (red.). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2002, s. 160. ISBN 83-229-2268-x.



Rola nauczyciela w edukacji dorosłych. Wyjątkową rolę w przebiegu procesu edukacji ustawicznej wyznaczono nauczycielowi, który jest organizatorem pracy, aktywizuje intelektualnie swoich podopiecznych, a także stosuje różne metody i formy kształcenia. Ponadto jest twórczy w rozwiązywaniu różnych problemów. Od dobrej organizacji procesu kształcenia, kompetencji nauczyciela zależy pomyślność wprowadzenia założeń nauczania ustawicznego.

Ważnym założeniem idei edukacji ustawicznej jest doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich. Wykształcony student powinien być światłym obywatelem, który potrafi myśleć krytycznie, rozpatrywać i rozwiązywać problemy społeczne, tworząc nowe wartości. Należy odejść od przekazywania wiedzy encyklopedycznej, a skupić się na poznawczym studiowaniu. Nauczyciel powinien zaszcześcić studentowi chęci i umiejętności do ciągłego studiowania, rozwijania zainteresowań, samodzielnego myślenia i działania. Aby to zrealizować potrzebne będzie nowatorskie podejście pedagogiczne i dydaktyczne oraz zdolność kreatywnego myślenia.¹

Upowszechnienie się edukacji ustawicznej spowodowało rozkwit różnego typu studiów podyplomowych. Pozwalają ona na edukację akademicką osób z wyższym wykształceniem. Wiedza, którą zdobyli podczas studiów okazuje się niewystarczająca by w pełni uczestniczyć w życiu zawodowym i społecznym. Nauczyciele by sprostać szybkiemu postępowi naukowo-technicznemu muszą podnosić kwalifikacje zarówno w kształceniu kierunkowy jak i pedagogicznym.²

Andragog prowadzi człowieka dorosłego i swoje zabiegi wychowawcze adresuje głównie do ludzi dorosłych. Uczeń dorosły więcej wie, więcej przeżył, ma różne problemy życiowe, zawodowe i rodzinne. Tak więc należy stosować na takich zajęciach nieco inne sposoby przekazywania wiadomości i kształtować umiejętności oraz postawy. Jego nauczanie nie zaczyna się od absolutnego początku.³

Utrzymanie wysokiego stopnia wiedzy merytorycznej wiąże się z doksztalcaniem. Nauczyciel sam potrafi ocenić swoje braki i to jakie kwalifikacje są mu potrzebne by zrealizować zadania dydaktyczne. Skuteczność w tej formie doksztalcenia warunkuje świadomość potrzeb i motywacja uzupełnienia wiedzy, a źródła jej są dziś prawie nieograniczone. Nauczyciel nie powinien ograniczać się do wiedzy przedmiotowej. Dla efektywności zadań dydaktycznych jest potrzebna wiedza pedagogiczno-psychologiczna o charakterze metodycznym.⁴

Istotą kwestią dla skuteczności nauczania są relacje z uczniami i kreatywność nauczyciela. Ta problematyka powinna być zawarta w programach kursów i studiów podyplomowych. Nauczyciel powinien umieć wytworzyć dobrą i przyjazną atmosferę oraz wykazywać wysoki stopień empatii wobec uczniów.

¹ F. Bereźnicki, *Pedagogiczna edukacja ustawiczna nauczycieli akademickich*. W: *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych-od idei do praktyki*. R. Góralska, J. Pótturzycki (red.). Tom 33 Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji . Plock-Toruń 2004 s. 285-286 ISBN83-7204-401-5.

² A. Orkwiszewska, *Studia podyplomowe przygotowania pedagogicznego w systemie edukacji ustawicznej*. W: *Edukacja op. cit.*, s. 301.

³ J. Kostkiewicz, *Aksjologia edukacji dorosłych*. Wydawnictwo KUL. Lublin 2004. ISBN 83-7363-161-5.

⁴ K. Żegnałek, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli-dylematy i kontrowersje*. W: *Problemy doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*. E. Salata (red.). Radom 2009, s. 231. ISBN 978-83-7204-851-6.



Potrzeby edukacyjne osób dorosłych. Rozwój zawodowy i kariera są powszechnie cenione i uznawane za pozytywne wartości. Obecnie wylaniają się dla teorii i praktyki edukacyjnej nowe problemy, które związane są z przekwalifikowaniem pracowników, kształceniem zawodowym a także edukacją ustawiczną¹. Pracownik, który podnosi kwalifikacje i zdobywa nowe kompetencje jest ceniony przez środowisko. Sukcesy w karierze zawodowej są bardzo ważne, a wpływ na nie ma również edukacja. Zarówno pracodawcy jak i pracownicy zainteresowani są zdobywaniem nowych kompetencji zawodowych^{2 3}.

Motywy działania następują z różną intensywnością i zależną od napięcia motywacyjnego. Sukcesem jest osiągnięcie dobrych wyników w nauce. Siła pragnienia sukcesu decyduje o wytrwałości i dużej gotowości do wykonywania trudnych zadań. Osoby o dużej motywacji do sukcesu, będą dłużej pracować nad rozwiązaniem zadania, dokonują wyboru działań powiększających szansę osiągnięcia wyniku i takich, które prowadzą do szybkiego zbliżania się w wytyczonym kierunku. Praktycznie uwidacznia się to lepszymi wynikami w nauce, większej determinacji w rozwiązywaniu problemów i umiejętności realnej oceny trudności zagadnienia przed jego podjęciem. Innym motorem działania dla osoby zorientowanej na zdobywanie wiedzy jest sprawianie sobie przyjemności poprzez naukę. Wiodącą rolę odgrywają tu zadania, przy których rozwiązaniu trzeba się wykazać i finałem nie musi być sukces. Zatem motywacji do podejmowania nauki jest kilka. Podjęcie nauki i trudu z tym związanego może zakończyć się sukcesem ukończeni szkoły, ale daje też satysfakcję i pozytywny odbiór ze strony środowiska lub spełnieniem się w życiu.⁴ Człowiek dorosły decydując się na studiowanie wykazuje w jej toku większą uwagę niż dziecko, jest bardziej uważny i skłonny do dyskusji. Przejawia większe zdyscyplinowanie, obowiązkowość i zdolność myślenia abstrakcyjnego. Wymogiem do rozwoju jest ciągła aktywność umysłowa. Ćwiczenie umysłu zapewnia permanentną zdolność uczenia się. Umysł ludzki im więcej otrzymuje, tym więcej może przyjąć. Mądrość służy edukacji, gdy połączymy wiedzę z wnikliwym myśleniem i racjonalnym zachowaniem. Skuteczność i efektywność kształcenia się dorosłych zależy od tego, w jakim kształcie wiedzę im proponujemy i czy mogą wykorzystać nabyte umiejętności, nawyki i postawy. Osoby dorosłe uczące się muszą chcieć się uczyć i rozumieć to, czego mają się uczyć. Kształcenie powinno odwoływać się do praktyki codziennych czynności, a nowe treści łączyć się z doświadczeniami.⁵

W gospodarce rynkowej stykamy się z nieustannie z bezwzględną konkurencją. Ten czynnik powoduje w ludziach szukanie innowacyjności i doskonalenie swych kompetencji. Niejednokrotnie przez przedsiębiorczość pojmujemy wymyślenie pewnej koncepcji, dzięki której koncepcja ta zostanie urzeczywistniona, lub udoskonalenie już występującego podmiotu. Przedsiębiorczym może być nauczyciel, który skorzysta z każdej okazji by podnieść

¹ E.I. Laska, W kręgu aktywności edukacyjnej dorosłych. W: Edukacja-Praca-Kariera . F.Szlosek, H. Bednarczyk. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Akademia Pedagogiki Specjalnej. Warszawa-Radom 2013, s. 132. ISBN 978-83-7789-168-1.

² J. Skwarek, Kształcenie dorosłych w świetle wymagań współczesnego życia. Zamość 2006, s. 89. ISBN 83-88367-96-X.

³ J. E. Karney Człowiek i praca wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Warszawa 2000, s.174 ISBN 83-86891-25-4.

⁴ Tamże s. 90-9.

⁵ Tamże s.176-178.



efektywność dydaktyczno-wychowawczą. W edukacji dorosłych nie powinniśmy zapominać o kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczości. Jest ona ściśle związana z ryzykiem i grą ekonomiczną. Zarządzanie różni się od przedsiębiorczości tym, że przedsiębiorczość koncentruje się na wprowadzaniu zmian¹.

5.4 Sposób przeprowadzenia badań. Badanie zostały przeprowadzone wśród studentów studiów niestacjonarnych na kierunku pedagogika. Przeprowadzona została ankieta wśród 132 osób, z których 86 to osoby pracujące, a 46 bezrobotne. Dokonano analizy porównawczej pomiędzy grupą osób pracujących, a grupą osób bezrobotnych.

Na studia trafiają osoby w różnym wieku. Szczegółowe informacje przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1

Wiek badanych osób

Wiek osób badanych	Osoby pracujące		Osoby niepracujące	
	liczba	%	liczba	%
20 – 30	29	33,7	23	50
31 – 40	28	32,6	16	34,8
41 – 50	21	24,4	7	15,2
51 – 60	8	9,3	-	-
OGÓLEM	86	100	46	100

Najwięcej badanych zarówno wśród pracujących (33,7 %) jak i bezrobotnych (50 %) było w wieku od 20 do 30 lat. Od 31 do 40 lat było 32,6 % respondentów pracujących i 34,8 % niepracujących. W przedziale wiekowym od 41 do 50 znalazło się 21 osób pracujących, co stanowi 24,4 % i siedem osób (15,2 %) . W badaniach wzięły udział osoby pracujące w wieku powyżej 50 lat (9,3 %). Z powyższych danych wynika, że największa liczba osób podejmuje naukę zaraz po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej lub kilka lat później. Wśród osób bezrobotnych było najczęściej osób młodych. Można zatem sądzić, że podnosząc kwalifikacje łatwiej znajdują pracę.

Interesującym dla prowadzonych badań było określenie sytuacji zawodowej osób pracujących. Na cały etat pracuje 63 % respondentów, pracę dorywczą wykonuje 25 %, a na urloпах wychowawczych pozostaje 12 % osób badanych.

Sytuacja materialna została przedstawiona w tabeli 2.

¹ P. Tyrała, *Kształtowanie priorytetowych kompetencji w kształceniu dorosłych*. W: *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*. W. Horynia, J. Maciejewski (red.). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2002, s.107 ISBN83-229-2268-X.



Tabela 2

Sytuacja materialna osób badanych

Sytuacja materialna osób badanych	Osoby pracujące		Osoby niepracujące	
	liczba	%	liczba	%
Bardzo dobra	32	37,2	10	21,7
Raczej dobra	36	41,8	14	30,4
Średnia	18	20,9	14	30,4
Raczej zła	-	-	8	17,4
OGÓLEM	86	100	46	100

Większość osób zarówno pracujących jak i pozostających bez pracy ocenia swoją sytuację materialną jako raczej dobrą (pracujących – 41,8 %, niepracujących 30,4 %), a także bardzo dobrą (pracujących – 37,2 %, niepracujących 21,7 %). Znaczący odsetek osób niepracujących pisze jednak, że ma sytuację finansową średnią (30,4 %) a także raczej złą (17,4 %). Ogólnie możemy stwierdzić, że osoby bezrobotne są w gorszej sytuacji materialnej niż osoby pracujące. Podjęcie nauki może świadczyć o tym, że podjęcie studiów będzie w przyszłości skutkowało polepszeniem i stabilizacją sytuacji materialnej.

W społecznej ocenie formalne wykształcenie jest istotną – choć nie najważniejszą determinantą powodzenia na rynku pracy. Cztery piąte badanych przez Centrum Badania Opinii Publicznej w roku 2013 jest zdania, że warto się uczyć i zdobywać wykształcenie¹. Co sądzą o znaczeniu wykształcenia badani respondenci? Szczegółowe wyniki zawiera poniższa tabela. Ankietowani mogli wybrać co najwyżej trzy odpowiedzi.

Tabela 3

Znaczenie wykształcenia

Znaczenie wykształcenia	Osoby pracujące		Osoby niepracujące	
	liczba	%	liczba	%
Zaspakaja ambicję	44	51,2	28	60,9
Podnosi pozycję w grupie	16	18,6	15	32,6
Pozwala na zdobycie lepszej pracy	68	79,1	46	100
Umożliwia zdobycie wiedzy	41	47,8	28	60,9
Nie ma znaczenia	19	22,1	-	-

¹ *Wykształcenie ma znaczenie?* Centrum Badania Opinii Publicznej, Warszawa 2013.



Większość badanych osób (79 % pracujących i 100 % niepracujących) stwierdza, że wykształcenie jest potrzebne do zdobycia lepszej pracy. Ponad połowa badanych 51 % pracujących i 61 % niepracujących określiła, że uzyskanie wykształcenia zaspokoi ich ambicje. Podobna liczba respondentów wskazała na możliwość zdobycia wiedzy (48 % pracujących i 61 % niepracujących). Ponad 30 % badanych z grupy niepracujących 25 uważa, że wykształcenie podnosi ich pozycję w grupie, a dla 22 % badanych nie ma to znaczenia. Z kolei ta kategoria, to jest podniesienie pozycji w grupie dzięki wykształceniu, ważna jest dla 33 % osób niepracujących. Żadna z osób niepracujących nie zaznaczyła pozycji mówiącej o braku znaczenia wykształcenia. Wszystkie te osoby doceniają posiadanie odpowiednich kwalifikacji, zwłaszcza szukając pracy. Znakomita większość ankietowanych wykształcenie postrzega jako osiągnięcie awansu społecznego, a naukę jako dążenie do życiowego celu.

Kolejnym celem podjętych badań było określenie oczekiwań dorosłych podejmujących naukę. Podjęcie studiów przez osoby dorosłe stanowi dla wielu z nich nowe, ważne wyzwanie. Ponadto wiąże się z podjęciem nowego rodzaju aktywności. Udział ludzi dorosłych w procesie kształcenia jest samodzielnie podjętą przez nich decyzją, a więc i oczekiwania są znaczące (tabela 4). Osoby badane podawały więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 4

Oczekiwania dorosłych podejmujących naukę

Oczekiwania dorosłych podejmujących naukę	Osoby pracujące		Osoby niepracujące	
	ilość	%	ilość	%
Możliwość znalezienia pracy	-	-	30	65,2
Zmiana kwalifikacji zawodowych	55	64,0	12	26,1
Możliwość awansu i zwiększenie zarobków	42	48,8	20	43,5
Zmiana pracy	30	34,9	-	-
Ochrona przed zwolnieniem	27	31,4	-	-
Rozwijanie własnych zainteresowań	25	29,1	25	54,3

Oczekiwania osób dorosłych podejmujących naukę są nieco inne dla osób pracujących i niepracujących. Ta pierwsza grupa oczekuje przede wszystkim zmiany kwalifikacji zawodowych (64 %) oraz możliwość awansu i zwiększenie zarobków (48 %). Ważnym powodem podejmowania nauki jest rozwijanie własnych zainteresowań (34,3 %). Część badanych osób (28,1 %) chroniąc się przed zwolnieniem podjęło edukację. Ważnym czynnikiem pojawiającym się w wypowiedziach jest również zmiana pracy (35 %) i ochrona przed zwolnieniem (31 %). Na ostatnim miejscu osoby pracujące wykazały rozwijanie własnych zainteresowań (29 %). Z danych tych wynika, że podnoszenie kwalifikacji i oczekiwanie dobrych zarobków są decydujące przy podejmowaniu decyzji o rozpoczęciu nauki



przez osoby pracujące. Z kolei dla osób pozostających bez pracy najważniejsza jest możliwość znalezienia zatrudnienia (65 %). Te osoby pragną również rozwijać własne zainteresowania (54 %). Chciały one również awansować i mieć większe zarobki (54 %). Ta wypowiedź jest zaskakująca biorąc pod uwagę, że są to osoby bezrobotne. Należy przypuszczać, iż studiują aby w przyszłości dobrze zarabiać. Na ostatnim miejscu została wyróżniona zmian kwalifikacji. Jest to zrozumiała sytuacja gdyż wśród osób pozostających bez pracy są to często osoby bez żadnego wykształcenia. Studiowanie jest dla nich szansą na znalezienie pracy.

Co ankietowani sądzą o potrzebie uczenia przez całe życie? Czy jest ono potrzebne, czy wystarczy raz zdobyć wykształcenie i na nim bazować przez całe dorosłe życie zawodowe? Na to pytanie możemy uzyskać częściowo odpowiedź analizując wyniki poniższej tabeli.

Tabela 5

Potrzeba kształcenia się przez całe życie

Kształcenie się przez całe życie	Osoby pracujące		Osoby niepracujące	
	liczba	%	liczba	%
Tak	22	25,6	15	32,6
Raczej tak	51	59,3	31	67,4
Raczej nie	13	15,1	-	-
OGÓLEM	86	100	46	100

Większość respondentów uważa, że istnieje potrzeba kształcenia się przez całe życie. Dane procentowe wśród badanych osób pracujących i niepracujących układają się podobnie. Jest jednak część osób pracujących (15 %) uważająca, że ludzie nie powinni uczyć się przez tak długi czas. Pozytywną rzeczą jest fakt przyjęcia przez zdecydowaną większość osób badanych potrzeby kształcenia się przez całe życie. Wśród osób pracujących wypowiedziało się pozytywnie około 85 % badanych, a osoby pozostające bez zatrudnienia w 100 %. Zmieniła się postawa społeczna wobec ogólnych tendencji permanentnego uczenia się. Oświata wśród dorosłych czyni z nich lepszych pracowników i pozwala na samodzielne zdobywanie potrzebnych informacji.

Zakończenie. Współczesny świat i rozwój cywilizacji stawia nam takie wymagania, że dzisiaj jakość życia prywatnego i zawodowego osób dorosłych w dużym stopniu zależy od chęci podejmowania nauki przez każdego człowieka. Aktualnie obserwujemy konieczność doskonalenia i rozwoju przez całe życie. Ludzie zabiegają o ukończenie edukacji w atrakcyjnym kształcie, gdyż realizacja celów osobistych i zawodowych tego wymaga. Rynek edukacyjny stara się nadażyć za potrzebami i dużą rolę w tym względzie odgrywają szkoły gdzie kształcą się dorośli.

Podjęcie wysiłku własnej edukacji jest nie tylko sukcesem skończenia szkoły i znalezieniem pracy, ale również czynnikiem rozwijającym własne zainteresowania i odczuwaniem pozytywnych ocen ze strony środowiska. Człowiek pozostający bez pracy czuje się nieswojo we współczesnej rzeczywistości, ale jak bierze udział w systemie edukacyjnym to



wytyczony cel pozwala na znoszenie trudu związanego z nauką. Potrzeba ustawicznej nauki została uznana przez większość badanych i ma związek z ogólnymi tendencjami współczesnego życia.

Większość badanych kształci się by znaleźć dobrą pracę i polepszyć swoją sytuację finansową, czyli osiągnąć sukces. Osiąganie lepszych wyników, niż inne osoby, motywuje je do działania. Zyskując determinację i wytrwałość w osiąganiu rezultatu nabierają pewności przy podejmowaniu trudnych zadań. Podjęcie wysiłku związanego z własną edukacją jest nie tylko sukcesem ukończenia szkoły, ale też satysfakcją z pozytywnego odbioru środowiska i własnego spełnienia w życiu.

Osoby dorosłe mają szanse i możliwości kształcenia się i widzą taką potrzebę traktując zdobycie wykształcenia jako cel życia. Edukacja pomaga w znalezieniu dobrej pracy, spełnianiu własnych ambicji i podniesieniu pozycji w grupie. Uświadomienie sobie życiowej użyteczności odgrywa ważną rolę u każdej osoby dorosłej wpływając na jej jakość życia.

Bibliografia:

1. *Bánész G.* Rozvoj celoživotného vzdelávania pre osoby s nedostatočnou kvalifikáciou. W: Zborník. Vzájomná informovanosť cesta k efektívnemu vedecko-pedagogickej činnosti. PF UKF. Nitra, 2007. ISBN 978-80-8094-124-6.
2. *Bereźnicki F.* Pedagogiczna edukacja ustawiczna nauczycieli akademickich. W: Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych-od idei do praktyki. R. Góralska, J. Półturzycki (red.). Tom 33 Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji . Płock-Toruń, 2004. ISBN83-7204-401-5.
3. *Cudowska A.* Kształcenia ustawiczne jako nowa forma edukacyjnej narracji andragogicznej perspektywie. W: Nauczyciel andragog u progu XXI wieku. W. Horynia, J. Maciejewski (red.). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław, 2002. ISBN 83-229-2268-x.
4. *Karney J.E.* Człowiek i praca wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Warszawa, 2000. ISBN 83-86891-25-4.
5. *Kostkiewicz J.*, Aksjologia edukacji dorosłych. Wydawnictwo KUL. Lublin 2004. ISBN 83-7363-161-5.
6. *Laska E.I.* W kręgu aktywności edukacyjnej dorosłych. W: Edukacja-Praca-Kariera. F. Szlosek, H. Bednarczyk. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Akademia Pedagogiki Specjalnej. Warszawa-Radom, 2013. ISBN 978-83-7789-168-1.
7. *Molga A., Wójtowicz M.* Use of information technology in distance learning.. W: XXIV DIDMATTECH 2011, Problems in teachers education. Institute of Technology, Pedagogical University of Cracow, Poland and J. Selye University In Komarno, Slovakia, Kraków 2011. ISBN 978-83-7271-679-8.
8. *Orkwiszewska A.*, Studia podyplomowe przygotowania pedagogicznego w systemie edukacji ustawicznej. W: Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych-od idei do praktyki. R. Góralska, J. Półturzycki (red.). Tom 33 Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji . Płock-Toruń, 2004. ISBN83-7204-401-5.
9. *Pawłowa M., Kupidura T., Skowrońska M.* Activation In the laubour market education of adult In the country. W: “Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 4/2011, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy. ISSN 1507-6563.
10. *Piątek T.* Andragogika informatyczno – informacyjna w świetle wymagań społeczeństwa informacyjneg. W: Dydaktyka informatyki i informatyka w dydaktyce, Szewczyk A. (red.), Wyd. Printshop, Szczecin 2006. ISBN 83-60397-01-5.



11. *Pólturzycki J.* Akademska edukacja dorosłych, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa, 1994. ISBN 83-230-9833-6.
12. *Pólturzycki J.* Edukacja dorosłych jako realizacja kształcenia ustawicznego. W: Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar, E.Dubas, O. Czerniawska (red.). Tom 27. Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji. – Warszawa, 2002. ISBN 83-7204-257-8 .
13. *Skwarek J.* Kształcenie dorosłych w świetle wymagań współczesnego życia. Zamość, 2006. ISBN 83-88367-96-X.
14. *Sobczyk W.* Programy edukacyjne dla społeczeństwa wiejskiego. W.: Technika – Informatyka – Edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej i informatycznej. Furmanek W., Piecuch A., Walat (red.), Iwonicz Zdrój, 2005.
15. *Tyrała P.* Kształtowanie priorytetowych kompetencji w kształceniu dorosłych. W: Nauczyciel andragog u progu XXI wieku. W. Horynia, J. Maciejewski (red.). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. – Wrocław, 2002. ISBN 83-229-2268-X.
16. Wykształcenie ma znaczenie? Centrum Badań Opinii Publicznej. – Warszawa, 2013.
17. *Żegnalek K.* Doskonalenie zawodowe nauczycieli-dylematy i kontrowersje. W: Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. E. Sałata (red.). – Radom, 2009. ISBN 978-83-7204-851-6.

ОСВІТА ДОРОСЛИХ – ШАНС НА КРАЩЕ МАЙБУТНЄ

Якість приватного та професійного життя дорослої людини залежить часто від бажання почати навчання. Головна мета статті – представлення результатів аналізу очікувань дорослих, які почали навчання та їх потреби у навчанні впродовж життя. Стаття включає огляд дослідження, що виконувалось серед працюючих студентів та безробітних.

Ключові слова: освіта, доросла людина, навчання впродовж життя.

EDUCATION FOR ADULTS IS A CHANCE FOR BETTER FUTURE

The quality of adults' private and professional life depends mainly on the people's wish to start education. The aim of the analysis was a presentation of the results of a diagnosis of expectations expressed by the adults starting the education and their needs of lifelong learning. The paper includes the survey research, carried among the working students and the unemployed.

Key words: education, adult, lifelong learning.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ – ШАНС НА ЛУЧШЕЕ БУДУЩЕЕ

Качество личной и профессиональной жизни взрослого человека зависит часто от его желания начать обучение. Главная цель статьи – представление результатов анализа ожиданий взрослых, которые начали обучение и их потребности в образовании на протяжении всей жизни. Статья включает обзор исследования, которое выполнялось среди работающих студентов и безработных

Ключевые слова: образование, взрослый, обучение на протяжении жизни.



ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЙ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ

Викладено аналіз технологій особистісно-професійного розвитку дорослих у контексті проблеми формування інноваційного потенціалу. Акцентовано увагу на тому, що всі складники інноваційного потенціалу визначають рівень інноваційних можливостей особистості, організації, їх чутливості до генерування та впровадження нововведень. Обґрунтовано необхідність здійснення міждисциплінарних досліджень у галузі розробки і впровадження технологій особистісно-професійного розвитку дорослих.

Ключові слова: розвиток, особистість, дорослі, особистісно-професійний розвиток, інновації, інноваційний потенціал, інноваційне освітнє середовище, технології особистісно-професійного розвитку.

Актуальність проблеми освіти дорослих в цілому, розробки і впровадження технологій особистісно-професійного розвитку детермінується певними чинниками, серед яких важливе місце посідають політична ситуація в державі та соціально-економічні зміни в ній, стан ринку праці, перетворення в освіті (у т. ч. й інноваційні) та ін. Для працівника особистісний і професійний розвиток стають нагальною необхідністю, ігнорування якої призводить до втрати кваліфікації, швидкого професійного “старіння”. Стрімкі темпи соціально-економічних, політичних, технологічних зрушень актуалізують необхідність сформованість певних навичок пошуку та обробки інформації, роботи зі знаннями, індивідуальної і групової рефлексії та ін. Результатом такої рефлексії мають бути дії – інновації – нові технології роботи.

Нинішня соціально-економічна ситуація в Україні зумовлює необхідність розробки і впровадження технологій особистісно-професійного розвитку дорослих із урахуванням потреб передусім маргінальних груп населення з метою формування і розвитку соціальної, професійної мобільності й загалом забезпечення їхньої конкурентоздатності. Істотна відмінність сучасного українського суспільства від західного полягає в тому, що в нашій країні маргінали складають більшість, а не меншість населення [6, с. 229-230]. Ізоляція та низька соціальна активність як наслідки бідності є й основними її джерелами. Відсутність дієвих механізмів реалізації власних соціальних, економічних і політичних інтересів – підґрунтя масової маргіналізації населення в сучасному українському суспільстві. Одним із найбільш вагомих факторів маргіналізації суспільства України як держави, що зазнає трансформаційних змін, стає масове безробіття. Воно зумовлює поширення неформальної зайнятості, нелегітимних способів отримання доходу, що лише поглиблює міру маргіналізації та соціального вилучення певних прошарків суспільства.

Зазначимо, що науковці по-різному тлумачать дефініції “особистісний розвиток”, “професійний розвиток”, “особистісно-професійний розвиток”. Як справедливо наголошує В. Лефтеров [8], особистісний розвиток людини перебуває в тісному взаємозв’язку з її професійним розвитком – процесом, що відбувається в



онтогенезі людини, пов'язаним із її соціалізацією та засвоєнням різних аспектів трудової діяльності. Водночас аналіз джерел на електронних і паперових носіях дозволяє стверджувати, що особистісно-професійний розвиток трактується як:

– процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, що здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійної взаємодії;

– процес інтеграції особистісної та професійної складових професійного зростання персоналу від початкового потенціалу через його реалізацію до нового потенціалу, що є значущим для формування фахівця;

– цілісний, соціально й психологічно детермінований, багаторівневий процес, під час якого здійснюється становлення особистості як професіонала, формується професійна свідомість, пізнавальна, мотиваційна і моральна активність, досвід та ін.

За нашим переконанням, особистісно-професійний розвиток є неперервним процесом самопроекування особистості. Важливо наголосити, що особистісно-професійний розвиток персоналу зумовлений загальними закономірностями розвитку людини та специфікою професії. Визначається суб'єктивними й об'єктивними чинниками індивідуального розвитку й соціо-професійного середовища, а також безпосередньо пов'язаний з формальною (навчанням у спеціалізованих навчальних закладах та у системі професійної перепідготовки), неформальною та інформальною освітою. Водночас технології особистісно-професійного розвитку являють собою систему засобів, методів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує вирішення завдань виховання, навчання і розвитку особистості, а сама діяльність представлена процедурно як певна система дій, що ґрунтується на співпраці того, хто навчається і педагога, в умовах особистісно орієнтованої взаємодії, спрямована на створення умов для розвитку особистісних властивостей, творчої активності й самостійності, формування професійних умінь шляхом рефлексії, пошуку сенсу в особистому, професійному житті. При цьому відбувається підготовка і розвиток професійно й культурно орієнтованої особистості, якій властиві здібності до інтелектуальної, соціальної, професійної творчості, інноваційний потенціал.

Викладене вище актуалізує необхідність подальшої конкретизації деяких понять і терміносполук. Так, “потенціал” (лат. *potentia* – сила, потужність) означає здатність і готовність будь-якої організації здійснювати реалізацію інноваційного процесу. Загалом це поняття має декілька смислових напрямів: потенціал як “потужність” (у подальшому отримує оформлення в понятті “ступінь потужності”); потенціал як “можливості, здібності, сили”, необхідні для будь-яких дій; потенціал як “сукупність ресурсів” для здійснення будь-якої діяльності, вирішення будь-яких завдань. Вважаємо за доцільне навести визначення інноваційного потенціалу, інноваційного потенціалу особистості, організації (таблиця 1).

Отже, в узагальненому вигляді під інноваційним потенціалом найчастіше розуміють сукупність усіх наявних матеріальних і нематеріальних активів, що використовуються в процесі здійснення інноваційної діяльності [2, с. 13], для генерації результатів, значущих для інноваційного розвитку організації і які мають бути втілені при створенні відповідних умов, прийнятті відповідних управлінських



рішень. Оскільки інноваційний потенціал є складовою системи потенціалу організації, йому притаманні всі риси, функції, закономірності розвитку, характерні для потенціалу організації загалом. Як свідчить аналіз літературних джерел [7], такий підхід зумовлює необхідність зосередження уваги на взаємозв'язках інноваційного потенціалу з іншими структурними елементами загального потенціалу підприємства, організації: виробничим, трудовим, інформаційним, фінансовим, управлінським, маркетинговим та іншими потенціалами.

Таблиця 1

Сутність інноваційного потенціалу за різними джерелами

Назва понять	Сутність поняття, джерело
Інноваційний потенціал	Сукупність наявних в країні інтелектуальних, технологічних, науково-виробничих ресурсів з відповідним їх інфраструктурним забезпеченням, які здатні продукувати нові знання, та ефективний механізм комерціалізації останніх; здатність до змін, покращання, прогресу, це джерело розвитку. Структура інноваційного потенціалу представлена єдністю трьох його складових: ресурсної, внутрішньої, результативної, які співіснують, взаємно передбачають і обумовлюють одна одну та виявляються як його "триєдина сутність" [4].
Інноваційний потенціал особистості	Міра готовності виконати завдання, які забезпечують досягнення поставленої інноваційної цілі, тобто міра готовності до реалізації інноваційного проекту або програми інноваційних перетворень і впровадження інновацій [3].
Інноваційний потенціал організації	Міра її готовності виконати завдання, що забезпечують досягнення поставленої інноваційної мети, тобто міра готовності до реалізації проекту або програми інноваційних стратегічних змін, що дозволяє оперативно реагувати на зміни зовнішнього середовища шляхом внесення необхідних змін до внутрішнього середовища [5].
Інноваційний потенціал підприємства	сукупність інноваційних ресурсів, які перебувають у взаємозв'язку, та умовозабезпечуючих чинників (процедур), які створюють необхідні умови для оптимального використання цих ресурсів з метою досягнення відповідних орієнтирів інноваційної діяльності та підвищення конкурентоспроможності підприємства в цілому [1]. Максимальні можливості генерувати високу інноваційну активність [10].

Інноваційний потенціал передбачає наявність всіх ресурсів, здатних забезпечити досягнення конкурентних переваг з використанням інновацій: матеріальних (матеріально-технічних) – технічна база та обігові активи інноваційної діяльності; фінансових – різноманітні кошти, необхідні для виконання інноваційних процесів (власні, кредитні, бюджетні, інвестиційні), кадрових – персонал, спроможний виробляти й ефективно реалізовувати нові ідеї; інформаційних – сукупність різних видів наукової інформації, комп'ютерні системи, система захисту інформації, науково-технічна література, науково-технічна документація та ін.; організаційних – наявна організаційна культура, концепція управління підприємством, організаційна структура управління,



форми організації та управління інноваційною діяльністю. Загалом всі складники інноваційного потенціалу визначають загальний рівень інноваційних можливостей особистості, організації, їх чутливості до генерування та впровадження нововведень. Принагідно зазначити, що в економічній літературі поняття “інноваційні можливості організації”, “інноваційна чутливість організації” розглядаються як тотожні поняттю “інноваційний потенціал”.

В умовах розвитку глобалізаційних процесів постає питання щодо забезпечення особистісно-професійного розвитку у контексті формування конкурентоздатної особистості фахівця з інноваційним потенціалом. Серед умов розв’язання цієї проблеми – використання соціально орієнтованих технологій (технології рефлексивної поведінки, комунікативного співробітництва, ефективного прийняття рішень, професійного самовизначення, конкурентоздатної поведінки та ін.). Також вважаємо за доцільне акцентувати увагу на сучасних шляхах і методах особистісно-професійного розвитку фахівців, серед яких: педагогічні, соціальні, психологічні, економічні, моральні, фізичні, духовні, культурні та ін.

Слід зазначити, що в Україні технології особистісно-професійного розвитку застосовують зокрема у регіональних службах зайнятості (реалізація проектів “Зимова агрошкола”, тренінги з комп’ютерних технологій, “фріланс” або як працювати на себе та ін.). У технологіях професійного розвитку дорослих широко використовуються різні вправи, спрямовані на розвиток певних психологічних якостей і навичок, рольові ігри. Якщо сконцентруватися на технологіях особистісно-професійного розвитку дорослих, то доцільно виокремити тренінгові технології, які дозволяють розвивати інноваційний потенціал особистості.

В основу концепції тренінгу з розвитку інноваційного потенціалу особистості покладено уявлення про те, що тренінг повинен бути інноваційним і завершуватися інноваційним проривом. Після тренінгу його учасники мають продукувати теоретичні та практичні інновації. Серед інновацій теоретичних можуть бути певні ідеї, висловлені людиною або (і) групою, що в певний час справили враження на оточуючих. Практична інновація як винаходу, раціоналізаторської пропозиції виступає або чинним “додатком” удосконаленого механізму, технологічного процесу тощо, або самостійно стає потрібним об’єктом, предметом, явищем [9, с. 84]. Ключові особливості тренінгу полягають у людиноцентризмі й спрямованості на практичне вирішення актуальних проблем, а не просто на розвиток мислення. Тренінг, спроектований з урахуванням специфіки вимог до інноваційної діяльності, може значно впливати на інноваційні потенціали його учасників. Ефективність і напрям цього впливу залежить від ряду психологічних особливостей членів тренінгових груп, зокрема, пов’язаних з досвідом інноваційної діяльності, соціально-демографічним фактором (вік, стать), а також від таких властивостей особистості як інтернальність, екстраверсія, тривожність, незалежність, сміливість, потреба в домінуванні, ризик, креативність, підприємливість та ін.

Загалом технології особистісно-професійного розвитку дорослих є складовою інноваційного освітнього середовища як однієї з умов особистісно-професійного розвитку персоналу. Інноваційне освітнє середовище як комплекс взаємопов’язаних умов, що забезпечують формування особистості дорослих з інноваційно-творчим



мисленням, сприяє розвитку інноваційної активності особистості як основного критерію готовності до інноваційної діяльності у галузі професійної самореалізації.

Акцентуємо увагу на тому, що інноваційну діяльність у галузі впровадження технологій професійного розвитку різних категорій дорослих також здійснюють і волонтери, і громадські організації, і корпоративні навчальні центри. Результати аналізу наукових праць дають змогу стверджувати, що на сучасному етапі розвитку України йдеться про нагальність технологій роботи з дорослими, що мають особливі потреби; дорослими мігрантами; різними категоріями безробітних (педагогами, військовими, лікарями, кваліфікованими робітниками та ін.); дорослими третього віку; дорослими засудженими; і з тими дорослими, що втратили свій високий соціальний статус і віру в можливість його відновлення; працівниками, що мають рівень доходів нижче рівня малозабезпеченості; тими, хто перебуває у вимушених відпустках і зайняті неповний робочий день та ін.

Насамкінець зазначимо, що в Україні навчання впродовж життя поки що не визнано стратегічним напрямом розвитку вітчизняної системи освіти. Технології особистісно-професійного розвитку дорослих (як складова неформальної освіти) розробляються зазвичай для представників окремих цільових груп – педагогів, психологів, управлінців, бізнесменів та ін. Водночас технології особистісно-професійного розвитку різних категорій дорослих (переважно – тренінги особистісного зростання, розвитку комунікативності, емпатійності, саморегуляції та ін.) у тренді й набули статусу престижних. У переважній більшості вони функціонують як комерційні проекти.

Реалії сьогодення актуалізують проблеми особистісно-професійного розвитку дорослих, їх здоров'я та ефективної життєдіяльності, що зумовлює необхідність звернення до нових методологічних підходів, якими передбачено вивчення особистості у контексті її життєвих можливостей, вищих цілей і смислів життя, а також інноваційного потенціалу, який сприяє розвитку професійної мобільності, стресо- й життєстійкості дорослих. Викладене вище свідчить про доцільність здійснення міждисциплінарних досліджень проблеми інноваційного потенціалу особистості, а також у галузі розробки і впровадження технологій особистісно-професійного розвитку дорослих. Вони мають плануватися й зреалізовуватися з урахуванням результатів наукових пошуків вітчизняних і зарубіжних [11] учених.

Література:

1. *Верба В. А.* Методичні рекомендації з оцінки інноваційного потенціалу підприємства / В. А. Верба, І. В. Новікова // Проблеми науки. – 2003. – № 3. – С. 22-31.
2. *Гриньов А. В.* Оцінка інноваційного потенціалу підприємства / А. В. Гриньов // Проблеми науки. – 2003. – № 12. – С. 12-17.
3. *Гунин В. Н. и др.* Управление инновациями: 17-модульная программа для менеджеров “Управление развитием организации”. Модуль 7. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 272 с.
4. Інноваційний потенціал [Електронний ресурс] <http://pidruchniki.com/1342010853159/ekonomika/innovatsiyniy_potentsial>. – Мова укр.



5. Інноваційний потенціал як основа вибору інноваційної стратегії [Електронний ресурс] <http://pidruchniki.com/10880816/menedzhment/innovatsiyniy_potentsial_osnova_viboru_innovatsiynoyi_strategiyi>. – Мова укр.
6. Коваліско Н. В. Основи соціальної стратифікації: навч. посіб. / Н. Коваліско. – Львів : Магнолія-2006, 2007. – 323 с.
7. Корнілова І. Сутність інноваційного потенціалу організації та основні підходи до його оцінки / І. Корнілова, Л. Шаповалова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Економіка. – 2008. – № 99-100. – С. 41-44.
8. Лефтеров В. О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09 / Лефтеров Василь Олександрович. – Х., 2009. – 37 с.
9. Пахно И. В. Развитие инновационного потенциала личности в социально-психологическом тренинге / И. В. Пахно, Т. А. Терехова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – СПб. : Реноме, 2011. – С. 82-86.
10. Чоботар С. В. Інноваційний потенціал підприємства / С. В. Чоботар [Електронний ресурс] <http://www.confcontact.com/Okt/18_Chebot.php>. – Мова укр.
11. McNiff Jean. Action research for professional development. Concise advice for new action researchers [Електронний ресурс] <<http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>>. – Мова англ.

POTENCJAŁ INNOWACYJNEJ TECHNOLOGII OSOBISTEJ I ZAWODOWEJ ROZWOJU DOROSŁYCH

Przeanalizowano technologię analizy rozwoju osobistego i zawodowego osób dorosłych w kontekście tworzenia potencjału innowacyjnego. Skupia się na tym, że wszystkie składniki potencjału innowacyjnego określania poziomu zdolności innowacyjnych osobistości, organizacji i ich podatności na wytwarzanie i wdrażanie innowacji. Uzasadniona konieczność interdyscyplinarnych badań w zakresie rozwoju i wdrażania technologii rozwoju osobistego i zawodowego dorosłych.

Słowa kluczowe: rozwój, osobowość, dorośli, rozwój osobisty i zawodowy, innowacji, zdolność innowacyjna, nowatorskie środowisko nauki, technologii, rozwoju osobistego i zawodowego.

INNOVATION POTENTIAL OF TECHNOLOGIES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article is devoted to the analysis of technologies of personal and professional development of adults. The essence of the development and implementation of personal and professional development technologies in the context of the innovative personality potential is clarified. The necessity of interdisciplinary research implementation in the sphere of working out and implementation of personal and professional development technologies of adults is justified.

Key words: development, staff, adults, personal and professional development, innovations, innovative potential, innovative learning environment, personal and professional development technologies.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ

Проанализировано технологии личностно-профессионального развития взрослых в контексте проблемы формирования инновационного потенциала. Акцентировано внимание на том, что все составляющие инновационного потенциала определяют уровень инновационных возможностей личности, организации, их восприимчивости к генерированию и внедрению нововведений. Обоснована необходимость осуществления междисциплинарных исследований в области разработки и внедрения технологий личностно-профессионального развития взрослых.



Ключевые слова: развитие, личность, взрослые, личностно-профессиональное развитие, инновации, инновационный потенциал, инновационная образовательная среда, технологии личностно-профессионального развития.

Валентина ЛОЗОВЕЦЬКА

ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЇЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Аналіз потенційних можливостей особистості, системи уявлень про саму себе, усвідомлення власних фізичних, інтелектуальних та професійних здатностей, готовність до самооцінки, сприйняття зовнішніх факторів, зокрема, ринкових механізмів, суттєвим чином впливають на професійну підготовку особистості до сучасних умов праці. Важливим є забезпечення її здатності адаптуватися до реальних умов професійної діяльності на засадах відповідного рівня самосвідомості щодо реалізації у кар'єрному розвитку особистісного і професійного потенціалу.

Ключові слова: особистість, кар'єра, розвиток, потенціал, професійна підготовка, здатність, адаптація.

Кар'єра сучасної особистості, її професійне становлення обумовлені життєвою філософією та світоглядом людини, причому, стиль її професійної діяльності формує індивідуальний спосіб адаптації людини в професії та соціумі. В умовах інтенсивного впровадження інноваційних технологій суттєвих змін зазнали вимоги до професійних якостей особистості, зокрема, щодо її активної взаємодії та співпраці у професійному середовищі. Відбуваються радикальні зміни у професійній підготовці фахівців, а саме: працедавці потребують відповідного рівня компетентності, готовності до неперервного самовдосконалення в оволодінні сучасною системою професійних знань, умінь і здібностей, самостійності у здійсненні професійних дій і функцій, прийнятті професійних рішень, подоланні перешкод на шляху до досягнення мети в індивідуальному кар'єрному розвитку.

На нашу думку, процес кар'єрного розвитку сучасної особистості має розглядатися як варіативний процес формування конкурентоздатного фахівця, який має адекватне та динамічно-позитивне відношення до обраної професії, відповідний рівень сформованості особистісної відповідальності за власну кар'єру, усвідомлене ставлення до потреби професійного саморозвитку та системного оволодіння додатковими знаннями і вміннями відповідно до потреб сучасного ринку праці.

У житті молодого людини є три основних взаємопов'язаних складових діяльнісного простору: особистість, діяльність і спілкування. Ці три складові простору не повторюються, не дублюють один одного – вони взаємодіють. При цьому кожна складова на різних етапах життя виступає то передумовою, то засобом, а то результатом розвитку особистості. Основні наукові положення прояву потенційних можливостей особистості щодо її професійної успішності, – це насамперед, самореалізація – вища потреба людини.



Варто наголосити, що самореалізація є запорукою особистісного розвитку та прагнення особистості до самореалізації. Люди з високим ступенем самореалізації мають реальні життєві досягнення: розвиток особистості, реалізація її потенціалу в опануванні та реалізація гуманістичних цінностей, таких як сприйняття інших, автономність, альтруїзм, толерантність, креативність, самореалізація тощо. До механізмів самореалізації відносять: самопізнання, здатність до прийняття рішень в напрямку власного професійного майбутнього, готовність до змін, можливість виділяти альтернативи, тенденції, досліджувати й ефективно використовувати свої ресурси, нести відповідальність за власний вибір.

Вчені наголошують на тому, що в міру дорослішання людини розвиток особистості обумовлений потенційними можливостями особистості. Формуються процеси самопізнання, проектується засади професійного вибору, формується власний світогляд та власне бачення свого кар'єрного розвитку [2; 4; 6; 7].

Слід враховувати, що якщо місце має низький рівень самосвідомості щодо сформованості цих механізмів, то це може призвести до того, що молода людина залишається об'єктом виховання і зовнішніх впливів, будучи не здатною перетворитися на суб'єкт власного життя, людиною, яка не здатна зробити самостійний особистісний та професійний вибір.

Отже, зазначене вище підкреслює важливість аналізу потенційних можливостей особистості, її системи уявлень про саму себе, усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та професійних здібностей, результатів самооцінки, адекватного сприйняття зовнішніх факторів, зокрема, ринкових механізмів, в обґрунтуванні концептуальних підходів до професійної підготовки людини. Сучасні вимоги до професійної підготовки особистості обумовлюють здатність ефективно адаптуватися в мінливих умовах діяльності, володіння відповідним рівнем самосвідомості щодо кар'єрного розвитку особистості.

Вчені наголошують, що самосвідомість особистості – це усвідомлення себе в кожному з трьох просторів життєдіяльності: в системі своєї діяльності, в системі спілкування та власної особистості. У загальному вигляді самосвідомість і є визначення свого способу життя. Самосвідомість має тривірневу структуру: когнітивний компонент, основу якого складає процес самопізнання, афективний компонент, в основі якого лежить самоставлення, і поведінковий компонент, який характеризується процесом саморегуляції. С. Л. Рубінштейн дає обґрунтування двох основних способів існування людини.

Перший з них – це життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, в яких живе людина. За цих умов людина знаходиться всередині самого життя: її існування – це ставлення до окремих явищ життя, а не до життя в цілому. Другий спосіб існування виводить людину за межі існування, він пов'язаний з появою ціннісно-сміслового життя. Положення С. Л. Рубінштейна про два способи життя послужило основою для побудови двох моделей професійного майбутнього людини: моделі адаптивної поведінки та моделі професійного розвитку. При адаптивній поведінці в самосвідомості людини домінує тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання запропонованих вимог, правил і норм. Маються на увазі процеси



самопристосування, а також процеси підпорядкування вихідних інтересів фахівця вимогам середовища. У процесі роботи такий фахівець, як правило, керується принципом економії сил і користується, головним чином, напрацьованими алгоритмами вирішення професійних завдань, проблем, ситуацій, перетвореними на штампи, шаблони, стереотипи. Специфіка професійної самосвідомості в моделі адаптивної поведінки обумовлена різноманітними ситуаціями, які вимагають від людини розвинутого вміння “вписатися”, скоординувати свою автономну дію до дій інших людей. У моделі професійного розвитку людина характеризується здатністю вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики і побачити свою працю в цілому. Цей прорив дає змогу стати господарем становища, повноправним автором, який здатен конструювати своє сьогодення і майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати і оцінювати труднощі й протиріччя різних сторін професійної праці, самотійно і конструктивно вирішувати їх у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями, розглядати будь-яку проблему як стимул подальшого розвитку, як спосіб подолання власних меж функціонування [8].

Таким чином, аналізуючи вищезазначене, можна зробити наступні висновки:

- Кар’єрний розвиток суттєвим чином обумовлений потенційними можливостями людини щодо сформованості активної життєвої та професійної позиції особистості із врахуванням її власних потреб та потреб і інтересів соціального і професійного середовища.

- Професійний розвиток найбільш активно проявляється в юнацькому віці на етапі професійного навчання та підготовки до праці, а також на етапі входження в професію. Недостатня увага до актуалізації потенційних можливостей особистості призводить до вираженої статичності образу “Я”, ослабленню сензитивності у розвитку професійно-особистісного потенціалу людини на більш пізніх етапах оволодіння професією.

- Розвиток потенційних можливостей людини має передбачати відповідний рівень сформованості професійної самосвідомості та професійного Я-образу, володіння активністю, вимогливістю, мобільністю і потребою максимального самоствердження, бажанням максимально реалізувати себе та розкрити свій творчий потенціал у тій чи іншій галузі діяльності;

- Процес формування професійної самосвідомості передбачає постійну зміну і поглиблення Я-образів майбутнього суб’єкта професійної діяльності в контексті ринкових вимог, потреб та уявлень.

- Сформованість образів “Я-реальний фахівець” та “Я-ідеальний фахівець” обумовлюється повнотою усвідомлення і сприйняття професійно-значущих знань і вмінь, а також вимог, що пред’являються професією до особистості фахівця.

- Формування професійної самосвідомості людини є рушійною силою актуалізації її потенційних можливостей у реалізації власного особистісного і професійного потенціалу.

- Вирішальним елементом професійного розвитку людини є можливість і необхідність зробити власний вибір, а значить, відчувати свободу дій, з одного боку, і свою відповідальність з другого.



• Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспективособистісного і професійного зростання спонукаєї до постійного пошуку (творчість у професійних діях, можливість професійного вибору).

Отже, розвиток кар'єри є ефективним за умови творчого підходу до здійснення професійної діяльності, реалізації особистісного і професійного потенціалу, що, в свою чергу, вимагає вміння самостійно проектувати відповідні цілі та завдання, домагаючись їхнього досягнення, часто врозріз із загальноприйнятими поглядами.

На думку більшості дослідників, найважливішою передумовою і умовою формування самосвідомості є самопізнання. У процесі самоаналізу реалізується потреба розібратися в собі, в особливостях професійної діяльності, відповідності або невідповідності вимогам професії. Результатом професійного самопізнання виступає сформоване сполучення Я-образів майбутнього суб'єкта праці, система уявлень особистості про себе як про працівника, фахівця, професіонала, а також про свій майбутній професійний розвиток і самовдосконалення. Самоаналіз як засіб самосвідомості сприяє особистісному і професійному саморозвитку та самовдосконаленню. Усвідомлення своїх здібностей є невід'ємним компонентом професійного становлення [1].

Слід зазначити, що С. Л. Богомаз під самоаналізом розуміє психологічний процес виявлення професійно значущих особливостей власної особистості, а також процес пояснення і визначення чинників якості та результату своєї праці, поведінки і способу життя. "Образ себе, пізнання себе, своїх можливостей, об'єктивне оцінювання свого "можу" і "не можу" – це результат самоаналізу як процесу самосвідомості" [3]. Рівень розвитку самоаналізу автор визначає через розвиток основних його компонентів: знань про професію і про себе. Високий рівень самоаналізу забезпечується, коли обидва показники, які його характеризують, є однаково високорозвинені та розгорнуті щодо обґрунтування вибору професії. Середньому рівню відповідає вибір одного з показників і окремі алгоритми обґрунтування вибору професії. При слабкому рівні самоаналізу має місце відсутність одного з показників та відсутність обґрунтування вибору професії, що пояснюється низьким рівнем розвитку самопізнання.

Вчені наголошують, що успішність фахівця обумовлена сукупністю спеціальних, загально-спеціальних, загальнопрофесійних, загальноосвітніх знань і умінь, а також відповідністю особистості вимогам до психічних, психофізіологічних, соціально-психологічних якостей майбутніх робітників і фахівців [5].

Отже, в умовах жорсткої конкуренції забезпечення готовності фахівців до ефективної професійної діяльності стає надважливим завданням професійної освіти. Важливим для розвитку кар'єри сучасної особистості в нестабільних умовах економіки, виробництва, засобів і умов праці важливим є забезпечення кар'єрного консультування на всіх етапах професійного становлення особистості із урахуванням розвитку особистісного і професійного потенціалу. Однією із засад кар'єрного консультування є формування професійної самосвідомості, розуміння майбутніми фахівцями важливості професійно значущих властивостей і якостей, що включають психічні, психофізичні і соціально-психологічні характеристики. Сформованість чітких уявлень про професійно спрямовану психологічну складову особистості фахівця, чітке визначення його



професійно значущих якостей щодо забезпечення конкурентоздатності фахівця, сприяє його активному професійному становленню та ефективному кар'єрному розвитку.

Нижче подаємо окремі фрагменти самооцінювання особистісного і професійного потенціалу майбутніх фахівців виробництва та сфери послуг щодо розвитку власної кар'єри на прикладі професійно-технічних навчальних закладів.

На запитання анкети “Чи знайомі Ви з вимогами і потребами сучасного ринку праці?” із вибраних варіантів відповіді (обізнаний, частково обізнаний, недостатньо обізнаний, необізнаний). Аналізуючи відповіді зазначимо, що 56,9 % респондентів не обізнані з цим питанням, 30,8 % респондентів недостатньо обізнані, та тільки 12,3 % респондентів обізнані з вимогами ринку сучасного ринку праці (рис. 1).

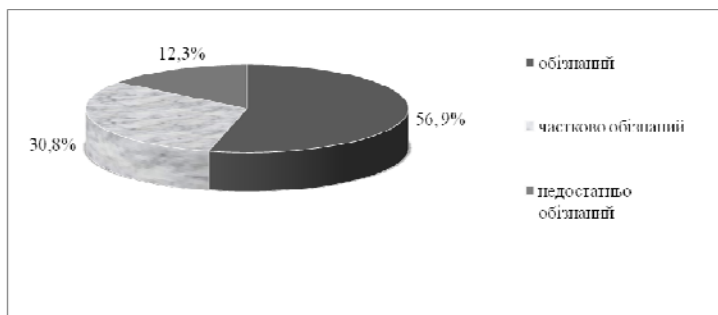


Рис. 1. Рівень обізнаності респондентів майбутніх фахівців із вимогами сучасного ринку праці

На запитання “Які Ваші мотиви щодо професійного вибору?”. За порадою близьких, без усвідомлення власної професійної придатності здійснили професійний вибір 32,6 % респондентів, зацікавленість професією, без усвідомлення специфіки праці в обраній галузі діяльності, виявили 56,7 % респондентів. Професійний вибір здійснили з огляду на те, що навчальний заклад знаходиться за місцем проживання 7,5 % респондентів, випадково, без будь-яких підстав професійний вибір здійснили 3,2 % респондентів (рис. 2).

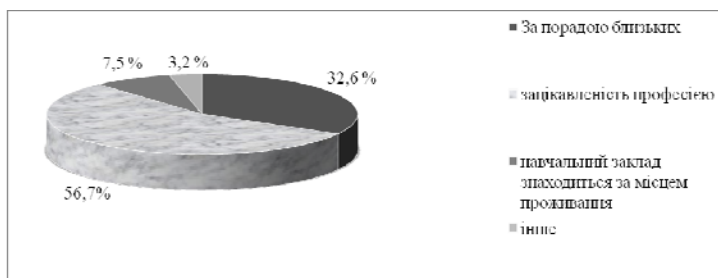


Рис. 2. Мотиви щодо професійного вибору майбутніх фахівців



Одержані результати засвідчують необхідність дослідження психолого-педагогічних умов кар'єрного консультування щодо професійного вибору та аналізу особистісного і професійного потенціалу майбутніх фахівців.

На запитання “Чи усвідомлюєте Ви значення результатів власної праці у забезпеченні ефективності професійної діяльності та розвитку власної кар'єри?” “Так” відповіли 22,9 % респондентів. “Не повною мірою” усвідомлюють 66,4 % респондентів, вважаючи, що професіоналізм працівників не є основним фактором їх кар'єри; 10,7 % респондентів вважають, що результати професійної діяльності та розвиток кар'єри працівників здебільшого залежить від створення з боку закладу праці відповідних умов праці (рис. 3).

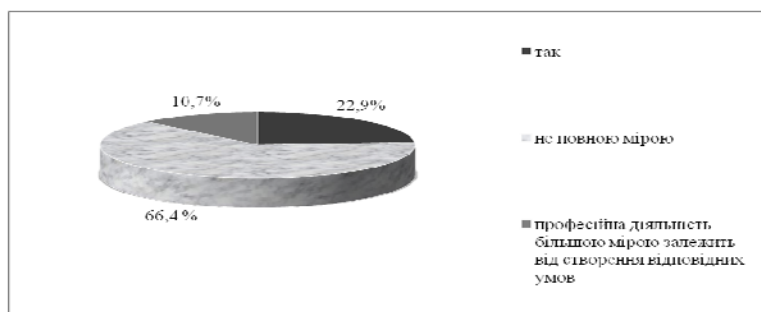


Рис. 3. Усвідомлення респондентами значення результатів власної праці у забезпеченні ефективності професійної діяльності

На основі проведеного аналізу, можна стверджувати, що переважна більшість респондентів недостатньо усвідомлює у ціннісному відношенні роль результатів своєї праці як чинника власного кар'єрного розвитку.

На запитання “Чи готові Ви до професійної діяльності в реальних умовах праці за умови системного опанування додатковими професійними діями і функціями в межах замкнутого технологічного циклу закладу праці?” відповідь “так” дали 18,1 % респондентів, “не повною мірою готові” – зазначили 69,5 % респондентів (на рівні здійснення окремих технологічних процесів), 12,4 % респондентів готові до професійної діяльності в реальних умовах праці “частково” на рівні здійснення окремих професійних дій і функцій (рис. 4).

Результати досліджень свідчать про низький рівень готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в реальних умовах праці, опанування професійними діями і функціями в межах замкнутого технологічного циклу виробництва продукції або в межах технологічного циклу надання різних послуг.

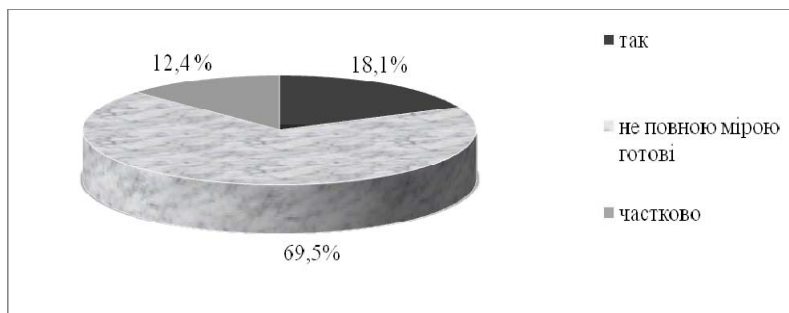


Рис.4. Готовність майбутніх фахівців до реальних умов діяльності, опанування додатковими професійними функціями і діями

Опитування респондентів дало змогу встановити, що: 83 % готові до професійної діяльності за обраним фахом, причому з них – 68 % хотіли б працювати за кордоном, близько 15 % планують відкрити власну справу, 17 % не впевнені, що будуть працювати за фахом.

Таким чином, реалізація потенційних можливостей особистості у процесі професійного становлення є важливим фактором розвитку її професійної кар'єри. Отримані результати досліджень підтверджують необхідність кар'єрного консультування щодо визначення індивідуального професійного розвитку майбутніх фахівців із орієнтацією не тільки на європейський, але й на вітчизняний ринок праці. Метою відповідного супроводу має бути розробка психолого-педагогічних порад щодо формування відповідних особистісних компетенцій на засадах ефективної адаптації на ринку праці та професійної спрямованості у системному оволодінні сучасною системою професійних знань, умінь і навичок. Сукупність психолого-педагогічних умов щодо кар'єрного розвитку сучасної особистості має передбачати, насамперед, самопізнання щодо особистісного і професійного потенціалу майбутніх фахівців, аналіз особистісних та професійно-значущих якостей, аналіз вимог галузі діяльності та вимог, що пред'являються професією до фахівця; формування уявлень про зміст професії і про себе як її представника; розвиток самосвідомості щодо системного удосконалення рівня компетентісної підготовки, формування відповідної системи професійно-орієнтованих цілей і мотивів у самореалізації особистості в ринкових умовах діяльності.

Література:

1. Альбуханова-Славська К. А. Активність і свідомість особистості як суб'єкта діяльності / К. А. Альбуханова-Славська // Психологія особистості. Активність і розвиток особистості. – М., 1989.
2. Дружилов С. А. Індивідуальний ресурс професійного розвитку / С. А. Дружилов // Актуальные проблемы современной науки. – 2002. – № 4(7). – С. 269-272.



3. Богомаз С. Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников / С. Л. Богомаз. – Витебск : Изд-во Витеб. гос. ун-та, 1997. – 194 с.
4. Брэддик У. Развитие карьеры / У. Брэддик // Менеджмент в организациях. – М. : ИНФРА-М, 1997. С. 27, 224-226.
5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Из-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2004. – 725 с.
6. Десслер Г. Управление карьерой / Г. Десслер // Управление персоналом. – М. : Издательство БИНОМ, 1997. – С. 226-241.
7. Магура М. И., Курбатова М. Б. Оценка работы персонала. Специальный тематический выпуск журнала “Поиск, отбор и оценка персонала” / М. И. Магура, М. Б. Курбатова // Управление персоналом. – М., 2005. – 223 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – 2-е изд. / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 416 с.

POTENCJALNE MOŻLIWOŚCI OSOBOWOŚCI – JAKO CZYNNIK KARIERY ZAWODOWEJ

Analiza potencjału jednostki, jej systemu wyobrażeń o sobie, świadomość własnych możliwości fizycznych, intelektualnych i zawodowych, chęć poczucia własnej wartości, postrzeganie czynników zewnętrznych, takich jak mechanizmy rynkowe, mają znaczący wpływ na przygotowanie zawodowe jednostki do współczesnych warunków pracy. Ważnym jest zapewnienie jej zdolności do adaptacji zawodowej na podstawie odpowiedniego poziomu świadomości dotyczącej realizacji w rozwoju kariery osobistego i zawodowego potencjału.

Słowa kluczowe: osobowość, kariera, rozwój, potencjał, przygotowanie zawodowe, zdolność, adaptacja.

POTENTIAL POSSIBILITIES OF PERSONALITY AS A FACTOR OF ITS PROFESSIONAL CAREER

The analysis of potential possibilities of the individual systems of ideas about itself, awareness of their own physical, intellectual and professional abilities, willingness to self-esteem, perception of external factors, including market mechanisms, substantially impact on individual training to modern conditions. The important thing that ensure its ability to adapt to the real conditions of professional activities on the basis of the appropriate level of self-awareness to implement career development in personal and professional potential.

Keywords: personality, career, development, potential, professional training, ability, adaptation.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ – КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Анализ потенциальных возможностей личности, системы представлений о самой себе, осознание собственных физических, интеллектуальных и профессиональных способностей, готовность к самооценке, восприятия внешних факторов, в частности, рыночных механизмов, существенным образом влияют на профессиональную подготовку личностей современным условиям труда. Важным является обеспечение ее способности адаптироваться к реальным условиям профессиональной деятельности на основе соответствующего уровня самосознания относительно реализации в карьерном развитии личностного и профессионального потенциала.

Ключевые слова: личность, карьера, развитие, потенциал, профессиональная подготовка, способность, адаптация.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ РОЗВИТКУ ТИСЯЧОЛІТТЯ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

Наведено результати аналізу стану реалізації національної програми “Цілі Розвитку Тисячоліття в Україні в контексті забезпечення якісної освіти впродовж життя”, окреслено перспективи її розвитку та сформульовано рекомендації щодо її досягнення. Доведено необхідність спрямування зусиль особистості, суспільства й держави на ґрунтовний аналіз проміжних досягнень щодо виконання завдань національних ЦРТ і виявлення перешкод на цьому шляху.

Ключові слова: суспільства знання; Декларація тисячоліття ООН; Цілі Розвитку Тисячоліття; розвиток людського потенціалу; освіта дорослих; формальна і неформальна освіта дорослих; провайдери освітніх послуг для дорослих.

Сучасний етап еволюції людської цивілізації зумовлює розвиток людського потенціалу, який стає стратегічною метою політики будь-якої держави. Однією з найбільш успішних інновацій міжнародної спільноти в розв’язанні проблем глобального розвитку людського потенціалу стали так звані Цілі розвитку тисячоліття (ЦРТ), визначені на основі Декларації тисячоліття ООН. Цілі Розвитку Тисячоліття – це головні цілі розвитку людської цивілізації, що були сформульовані на основі результатів міжнародних конференцій і світових самітів протягом 90-х років ХХ ст. ЦРТ передбачають розробку довгострокової політики, націленої на надання допомоги найбільш уразливим націям у світі та найбільш уразливим верствам суспільства в кожній країні. Зазначені ЦРТ можуть слугувати одночасно і орієнтиром, і системою пріоритетів для реалізації національних стратегій реформ, оскільки вони окреслюють найгостріші проблеми, що постали перед людською цивілізацією. Від готовності будь-якої країни приєднатися до Декларації Тисячоліття ООН і взяти на себе зобов’язання щодо адаптації глобальних ЦРТ і встановлення національних цілей і завдань, залежить як розвиток нації, так і розвиток усього людства. Однак формального приєднання до Декларації замало. Зусилля державних інституцій і всієї спільноти повинні бути спрямовані на ґрунтовний аналіз проміжних досягнень та усунення перешкод на шляху до виконання завдань національних ЦРТ. Однією з глобальних Цілей, що знайшла відображення в переважній більшості національних ЦРТ, є забезпечення якісної освіти впродовж життя. Дієвим механізмом досягнення вищезначеної Цілі є освіта дорослих. Саме аналіз стану освіти дорослих в Україні й окреслення перспектив її розвитку в контексті реалізації вказаної Цілі видається актуальним і науковим завданням.

Цілі Розвитку Тисячоліття, що були сформульовані на основі Декларації Тисячоліття ООН і затверджені 189-ма країнами світу в 2000 році на Саміті Тисячоліття ООН, визначили стратегічний напрям розвитку в тих сферах, де нерівномірність глобального людського розвитку виявилася найгострішою. Це нові орієнтири розвитку націй на глобальну перспективу, узагальнені й кількісно виміряні – усього 8 Цілей, 18 Завдань і понад 40 Показників, серед яких – боротьба з голодом і злиденністю, забезпечення доступу до освіти, досягнення гендерної рівності, зниження рівня



материнської та дитячої смертності, скорочення масштабів поширення ВІЛ/СНІДу та інших захворювань, досягнення екологічної сталості, а також гармонізація зовнішньої допомоги для країн, що розвиваються.

Генеральна Асамблея ООН визнала ЦРТ частиною плану роботи Генерального Секретаря ООН, спрямованого на виконання Декларації Тисячоліття ООН. У передмові до глобального Звіту з людського розвитку ПРООН за 2003 рік Адміністратор ПРООН Марк Маллок Браун зазначив: "...цілі у сфері людського розвитку, сформульовані в Декларації Тисячоліття ООН, є для пересічних громадян в усьому світі маніфестом розвитку: нагальні, легкодоступні для розуміння завдання, які передбачають чіткі терміни виконання й піддаються кількісному вимірюванню. При цьому, а це є найважливішим, вони обіцяють за наявності відповідних статистичних даних забезпечити підзвітність урядів цих країн і міжнародної спільноти загалом" (Brownt 2003: 5). На щорічній сесії Економічної та Соціальної Ради ООН в липні 2013 року Генеральний Секретар ООН Бан Кі-мун виступив з Доповіддю "Цілі Розвитку Тисячоліття – 2013", у якій надав оцінку прогресивним досягненням ЦРТ і ознайомив із підсумками моніторингу стану виконання завдань ЦРТ. У Доповіді зазначалося, що з 2000 року вдалося вдвічі скоротити кількість людей, які живуть за межею бідності, 2,1 мільярда людей отримали доступ до чистої води, було досягнуто успіхів у боротьбі з малярією й туберкульозом. Бан Кі-мун також підкреслив, що прогрес у реалізації завдань у галузі розвитку був нерівномірним, зокрема йшлося про проблеми нерівності між регіонами й між групами населення всередині країн, між мешканцями міст і сільської місцевості.

Україна приєдналася до Декларації Тисячоліття у 2000 році, узявши на себе зобов'язання досягнути Цілей Розвитку Тисячоліття до 2015 року. Вона першою з пострадянських країн у 2003 році адаптувала глобальні ЦРТ і встановила національні Цілі та Завдання. ЦРТ України передбачають: подолання бідності; забезпечення якісної освіти впродовж життя; сталий розвиток довкілля; поліпшення здоров'я матерів і зменшення дитячої смертності; обмеження поширення ВІЛ-інфекції/СНІДу та туберкульозу й започаткування тенденції до скорочення їх масштабів; забезпечення гендерної рівності.

Починаючи з 2004 року, в Україні було підготовлено три національні доповіді, в яких обґрунтовувалося бачення прогресу на шляху реалізації ЦРТ, а також низка щорічних моніторингових доповідей. У 2013 році Міністерство економічного розвитку і торгівлі України ґрунтовно проаналізувало досягнення та перешкоди на шляху виконання завдань ЦРТ до 2015 року. Ця робота проводилася за підтримки Проекту "Прискорення прогресу в досягненні ЦРТ в Україні" Програми розвитку ООН в Україні спільно з Національним інститутом стратегічних досліджень та Інститутом демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України. До процесу обговорення стану досягнення ЦРТ, визначення проблем і вироблення рекомендацій долучилося понад 200 провідних фахівців відповідно до тематичних сфер ЦРТ, що забезпечило об'єктивність оцінок. Підсумком цієї роботи стала Національна доповідь "Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2013" (Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2013: 176).

Серед локалізованих Україною Цілей у контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує необхідність забезпечення якісної освіти впродовж життя (2 завдання,



8 індикаторів), адже якісна освіта – це один із головних чинників фінансової захищеності особистості й економічного зростання країни. Близько половини учасників національних консультацій (47,4 %) визнали пріоритетним забезпечення права на освіту. Освіту було визначено одним із головних напрямів державних інвестицій (йому віддали перевагу 11,7 % опитаних). І це при тому, що за показниками освіченості населення, рівнями охоплення молоді загальною та професійною освітою, зокрема й вищою, Україна практично не поступається економічно розвиненим країнам. Освіта є базовою цінністю для майже 92 % українців. Четверо з п'яти випускників загальноосвітніх середніх шкіл орієнтовані на продовження освіти у вищих навчальних закладах. Обмежити своїх дітей та онуків неповною або повною середньою освітою згодні лише 4 % мешканців великих міст; середньою спеціальною та базовою вищою – близько 25 %; водночас майже 64 % вважають, що для їхніх нащадків достатнім є рівень освіти не нижчий за закінчену вищу (здобути вчений ступінь прагнуть близько 5 %). Проте мотивація до здобуття освіти є суто прагматичною – це отримання високооплачуваної роботи, професійно-кар'єрне зростання, набуття кращого соціального статусу. Студентська молодь називає головною причиною вступу до ВНЗ майбутню кар'єру (41 %), а бажання бути освіченим (32 %) або отримати нові знання (15 %) є менш важливими. Навіть вища освіта як така не є цінністю: менше ніж 20 % мешканців великих міст вважають її засобом розширення світогляду, приблизно стільки ж – інструментом соціального статусу; при цьому понад 15 % взагалі прагнуть здобути її лише тому, що “сьогодні так прийнято” (Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2013: 146).

У контексті реалізації завдання щодо забезпечення якісної освіти впродовж життя Україна має узгодити власні освітні закони з міжнародними нормами законодавчої та нормативно-правової бази про загальну середню освіту для дітей з особливими освітніми потребами, а також Конвенцією ООН про права дитини. Україні вдається зберігати досить високі показники в освітній сфері (письменність населення, охоплення повною загальною середньою та вищою освітою). Протягом останніх років вдалося розширити напрями освітньої політики й удосконалити механізми її втілення, зокрема через упровадження низки державних цільових програм для різних рівнів освіти. Наразі немає жодних гендерних обмежень у доступі до всіх рівнів освіти, до того ж серед населення, охопленого вищою освітою, спостерігається гендерний дисбаланс на користь жінок.

Серед нещодавніх здобутків в освітній сфері можна назвати такі, як: створення нового покоління освітніх стандартів; затвердження Національної рамки кваліфікацій; удосконалення механізму державного замовлення на підготовку фахівців і перепідготовку кадрів; модернізація профілів і напрямів професійної підготовки; упровадження інноваційних освітніх технологій; відновлення розвитку позашкільної освіти; розвиток державно-громадського управління освітою; осучаснення системи моніторингу тощо.

Проте вже сьогодні можна констатувати, що помітних результатів стосовно виконання завдань національних ЦРТ до 2015 року Україні досягти не вдалося. З огляду на це, виникає необхідність скоригувати план дій з метою окреслення орієнтирів розвитку після закінчення кінцевого терміну досягнення ЦРТ. І якщо більшість країн відповідно до взятих зобов'язань спрямували свої зусилля на досягнення ЦРТ до



2015 року й надалі планують використати імпульс ЦРТ та продовжити поступ на шляху до розвитку й процвітання, то Україні потрібно провести велику роботу, щоб надолужити згаяне й сформувані нові Цілі на період після 2015 року.

Зауважимо, що питання стосовно визначення пріоритетів розвитку після 2015 року вперше були порушені в 2010 році на пленарному засіданні Генеральної Асамблеї ООН у рамках Саміту ООН з питань оцінки прогресу в досягненні ЦРТ. У Підсумковому документі Саміту було наголошено на необхідності ініціювання міжурядового діалогу для формування нового Порядку денного глобального розвитку після 2015 року, який має ґрунтуватися на ЦРТ і враховувати нові виклики розвитку. У 2012 році в Підсумковому документі Конференції ООН з питань сталого розвитку “Ріо+20” (Ріо-де-Жанейро, Бразилія, червень 2012 року) були окреслені орієнтири для формулювання цілей сталого розвитку, які мають бути враховані в процесі розроблення зазначеного Порядку денного. У ході подальшої роботи на глобальному рівні були визначені головні компоненти, що мають стати основою нового Порядку денного розвитку: забезпечення миру та злагоди; захист прав людини; зменшення нерівності; сприяння сталому розвитку. За 11-ма тематичними сферами (Нерівність; Стан здоров’я; Освіта; Демографічна ситуація; Економічне зростання та зайнятість; Енергія; Вода; Екологічна рівновага; Управління; Продовольча безпека; Конфлікти та запобігання їм) проведено консультації з залученням експертної спільноти всього світу. Впроваджено глобальний он-лайн діалог на платформі “Світ у 2015 році” (worldwewant2015.org), на платформі Facebook і на спеціально створеній платформі для інтерактивного опитування на глобальному рівні “Мій світ” (myworld.org), де всі охочі мають можливість обрати власні пріоритети розвитку. 3 серпня 2012 року ООН проводить безпрецедентну серію національних консультацій із представниками країн усього світу щодо їхнього бачення нового Порядку денного розвитку. Цей глобальний діалог є відповіддю на заклик до активної участі у формуванні “Майбутнього, якого ми прагнемо”. Наразі понад 200 тисяч осіб зробили свій внесок і взяли участь у цій глобальній дискусії; у 88 країнах світу проходять національні консультації.

В Україні національні консультації щодо визначення пріоритетів розвитку після 2015 року відбулися на початку 2013 року. До участі в національних консультаціях в Україні було залучено представників органів державної влади, академічних кіл, неурядових організацій, профспілок, малого, середнього та великого бізнесу, безробітних, пенсіонерів, національних меншин, молоді, студентів, дітей-сиріт, осіб з особливими потребами, людей, які живуть із ВІЛ/СНІДом тощо. Загальна кількість осіб, які особисто взяли участь у консультаціях, становить понад 4,5 тис., а з урахуванням учасників електронного опитування й краудсорсінгової платформи – понад 25 тис. осіб. До глобального інтерактивного опитування “Мій світ” долучилося близько 11 тис. українців, які обрали найбільш важливі пріоритети розвитку.

У ході національних консультацій було враховано думку представників органів державної влади, академічних кіл, неурядових організацій, профспілок, малого, середнього та великого бізнесу, молоді, національних меншин, людей з обмеженими можливостями, людей, які живуть з ВІЛ/СНІДом тощо. Національні консультації щодо майбутнього, якого прагнуть люди, виявили, які саме пріоритети та завдання розвитку



бачать широкі верстви українського суспільства. Найбільш значущими напрямками розвитку учасники консультацій визнали: забезпечення соціальної справедливості, доступ до якісних послуг системи охорони здоров'я та освіти, гідна праця, модернізація економіки, розвиток інфраструктури, захист довкілля, підвищення якості управління.

Як зазначено в проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, освіта має перетворитися на систему, здатну до саморегуляції, відповідно до мінливих викликів суспільного розвитку, на інноваційне середовище, у якому особистість набуває навичок і вмій самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати ці знання в практичній діяльності. Освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання й культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському та світовому ринках праці. Освіта має стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів (Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років 2014: 3–4). За таких умов реальним досягнення значених вище завдань може стати саме освіта дорослих.

Підвищення ролі освіти дорослих у розвитку сучасних суспільств знання зумовлюється загальним прискоренням соціально-культурних змін як на глобальному, так і на локальному рівнях. Швидкоплинність і складність процесів сучасного життя, урахування загальної тенденції збільшення його тривалості для кожної окремої людини об'єктивно зумовлюють необхідність формування особистості, здатної до сприйняття перетворень та їх здійснення, налаштованої на усвідомлення мінливості світу як природної норми й на безперервне підвищення свого компетентісно-кваліфікаційного рівня. Важливим чинником у цьому контексті постає освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову й формальну специфіку, детерміновану особливостями контингенту осіб, які потребують навчання. При цьому соціальне значення освіти дорослих посилюється сучасною демографічною ситуацією, характерною для європейських країн; складним соціально-політичним середовищем, де повноцінний розвиток особистості стає неможливим без активної участі в мінливих суспільних процесах, а також адаптації до культурної, етнічної та мовної різноманітності в умовах підвищеної мобільності (Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) 2011: 105–117). У процесі становлення й розвитку суспільств знань винятково важливого значення набуває орієнтація освіти дорослих на забезпечення соціально-культурного прогресу, тривала підтримка особистісного, інноваційного потенціалу кожного дорослого члена суспільства.

Виклики, перед якими постає освіта дорослих, не раз ставали предметом міжнародних дискусій. Так, зокрема, у Глобальному звіті з освіти й підготовки дорослих, наданому ЮНЕСКО в 2010 р., зазначалося, що основна проблема полягає в тому, щоб підтримувати політику освіти дорослих у комплексних рамках політики з освіти впродовж життя, яка визначає цілі та масштаби освіти дорослих. За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, починає перевищувати сумарну кількість учнів в інституціях шкільної освіти. Відповідно до соціальних прогнозів міжнародних організацій, у XXI ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого й збалансованого прогресу особистості, суспільства. Так,



за даними Global report on adult learning and education, кількість дорослих, які навчаються в системі формальної та позаформальної освіти, у першому десятилітті XXI ст. в країнах Євросоюзу перевищувала 37 %. Найвищих показників досягли Швеція (73,4 %), Норвегія (54,5 %), Фінляндія (55 %). Загалом за участю дорослих в різних освітніх програмах країни можна об'єднати в чотири групи. До першої групи належать країни, де понад 50 % дорослого населення навчається (Швеція, Фінляндія, Данія, Норвегія, Ісландія); другу групу становлять країни, де кількість людей, які навчаються, дорівнює 35–50 % (Австралія, Канада, Нова Зеландія, США, Австрія); до третьої групи належать країни, у яких кількість дорослих, які навчаються, становить від 20 до 35 % (Бельгія, Франція, Іспанія, Чехія), і нарешті четверта група об'єднує країни, серед яких і Україна, де загальна кількість дорослих, які навчаються, – менше ніж 20 % (Global report on adult learning and education 2009).

Як зазначено в Концепції освіти дорослих в Україні, головним споживачем у сфері освіти дорослих є окрема особистість з її конкретними освітніми запитами, за нею йдуть соціальні групи, соціальні інститути, серед яких і держава, і суспільство в цілому. Це зумовлює вимогу широти й гнучкості системи, її адаптації з урахуванням усіх параметрів (місце, час і терміни навчання, різноманіття програм, рівні сертифікації тощо), а також застосування особливих технологій для навчання дорослих як споживачів освітніх послуг. З огляду на це, необхідно розробити масштабні й цілеспрямовані заходи для розбудови національної системи освіти дорослих. Переважна більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого регулювання освіти дорослих, де визначено її мету, принципи й механізми державної підтримки, основні суб'єкти, їх права та обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Натомість, за справедливим твердженням Л. Лук'янової, в Україні освіта дорослих як складник освіти впродовж життя не посіла ще належного місця й не набула відповідного визнання, а ставлення української держави та її громадян до неформальної освіти можна схарактеризувати як ставлення до особистої справи й переважно завдань комерційної освіти. За винятком відомчих програм, спрямованих на підвищення кваліфікації працівників державної сфери, і міжвідомчих програм перенавчання безробітних навчальні програми для дорослих фінансуються самими учасниками навчання (Лук'янова 2011: 8).

Зауважимо, що така ситуація у сфері освіти дорослих в Україні зумовлена низкою факторів. По-перше, система підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, що залишилася після розпаду СРСР і сьогодні домінує у сфері освіти дорослих, здебільшого зберегла й за незначним винятком пристосувала до нових реалій традиції радянської системи освіти. По-друге, за роки незалежності значно скоротився обсяг просвітницької діяльності в рамках культурно-масової роботи взагалі й основного суб'єкта неформальної освіти дорослих – Товариства “Знання” зокрема. По-третє, у сучасних соціально-економічних умовах заклади вищої освіти здебільшого вимушено почали надавати освітні послуги на комерційній основі широким верствам населення, зокрема й дорослим. Не залишилися поза увагою ВНЗ і підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів. По-четверте, в умовах демократизації суспільства і втрати державою монополії в різних сферах, зокрема й у наданні освітніх послуг, в Україні з'явився новий суб'єкт –



недержавні (приватні чи громадські) установи та організації, серед яких і представники міжнародних установ і об'єднань, що пропонують програми неформальної освіти.

Таким чином, на сьогодні в Україні сформувалися відповідні групи провайдерів у сфері формальної і неформальної освіти дорослих. Перша група – державний сектор – представлена насамперед закладами додаткової професійної освіти (інститути/академії підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів). Цільова аудиторія цієї групи провайдерів формальної освіти дорослих – державні службовці, науково-педагогічні працівники, медичні працівники, працівники сфери освіти й культури тощо. Для представників цих професій підвищення кваліфікації є обов'язковим і періодичним, його терміни та тривалість регламентуються нормативними документами. Витрати на підвищення кваліфікації названої категорії працівників, що належать переважно до державної сфери, покриваються за рахунок коштів державного бюджету. Вся система закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів структурована за відомчою ознакою. Окрім вказаних установ, структурні підрозділи підвищення кваліфікації та підготовки кадрів вищої кваліфікації (наприклад, аспірантури й докторантури) створюються на базі закладів вищої освіти. І хоча щорічно через систему підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів проходять сотні тисяч фахівців, цього все-таки недостатньо для забезпечення потреб у висококваліфікованих фахівцях та задоволення освітніх потреб дорослого населення.

Підкреслимо, що поряд із системою підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, що здійснюється в рамках формальної системи освіти дорослих в Україні, окрему, не менш важливу ланку освіти, становить професійне навчання на виробництві. Однак виділення незначних коштів на професійне навчання персоналу на виробництві пов'язане насамперед із браком належної зацікавленості керівників організацій у професійному навчанні персоналу, що зумовлюють невисокий рівень кваліфікації персоналу, а отже, й низький рівень продуктивності праці та якості продукції і послуг, низьку конкурентоспроможність на вітчизняному та світовому ринках.

Викликом для України в сучасних політичних і соціально-економічних умовах стало безробіття. Так, станом на 1 лютого 2015 року кількість офіційно зареєстрованих безробітних в Україні становила 524, 4 тис. осіб. Проте показник рівня зареєстрованого безробіття не дає повного уявлення про загальну ситуацію з безробіттям у країні. Для визначення реальних масштабів зайнятості й безробіття використовується світова практика – дані вибіркового обстеження населення з питань економічної активності, в основу яких покладена методологія Міжнародної організації праці (МОП). Показник “рівень безробіття (за методологією МОП)” визначається у відсотках як співвідношення чисельності безробітних віком 15–70 років до економічно активного населення відповідного віку. За останніми оприлюдненими даними Державної служби статистики України, рівень безробіття населення віком 15–70 років, визначений за методологією Міжнародної організації праці, в Україні в середньому зріс із 7,1 % (січень-вересень 2013 р.) до 8,9 % (січень-вересень 2014 р.) економічно активного населення (Рівень безробіття населення (за методологією МОП) за регіонами у 2014 році). Така ситуація пояснюється наявним протиріччям між вимогами ринку праці й пропозицією освітніх послуг. Перевиробництво кваліфікованих кадрів окремих спеціальностей впливає на



зростання кількості безробітних і спонукає до подальшого навчання, перенавчання, перекваліфікації часто відразу після закінчення навчального закладу. Заклади освіти, зокрема й вищої, недостатньо враховують вимоги та особливості регіонального й місцевого ринків праці, не мають налагоджених зв'язків із реальними роботодавцями. Орієнтиром для України є приклад розв'язання таких проблем в Європейському союзі. Так, у Стратегії розумного, стійкого та всеосяжного зростання "Європа 2020", що була прийнята Європейською Комісією (COM(2010) 2020) у Брюсселі в 2010 р., серед пріоритетних напрямів діяльності визнано "План з розвитку нових здатностей і збільшення кількості робочих місць". Метою його є "...створення відповідних умов для вдосконалення ринку праці з урахуванням необхідності збільшення зайнятості та гарантування стабільності суспільства. Надаючи європейцям нові можливості через отримання ними нових знань і умінь, ЄС націлює робочу силу на адаптацію до змін умов на ринку праці, що сприятиме зменшенню рівня безробіття та зростанню продуктивності праці. Добре розвинена економіка знань із більшою кількістю можливостей допоможе людям працювати довше та зменшить напругу в суспільстві" (A strategy for smart, sustainable and inclusive growth).

Потребує свого розв'язання й проблема професійної підготовки та перепідготовки дорослих з особливими потребами. Навчання цієї категорії дорослих, з одного боку, є запорукою зменшення соціальної напруженості, а з іншого – чинником підвищення суспільної продуктивності. Зусилля відповідних державних органів, які займаються проблемами інвалідів, громадських і благодійних організацій повинні спрямовуватися на створення сприятливих умов і надання гарантій для реалізації прав інвалідів на здобуття освіти відповідно до психічних і фізичних можливостей особистості.

На початку XXI ст. в більшості країн світу, зокрема й в Україні, гостро постала демографічна проблема, що характеризується значним збільшенням частки населення літнього та похилого віку й актуалізує необхідність розбудови нової філософії сприйняття старіння населення та стратегії забезпечення старості в життєвому циклі кожної окремої особистості. Однією з найбільш поширених можливостей реалізувати освітні потреби людей "золотого віку" є їх навчання в так званих "Університетах третього віку". Діяльність таких установ сприяє послабленню соціальної диференціації і відповідної напруги в суспільстві, надає літній людині нових можливостей для самореалізації. До реалізації освітніх програм для таких людей останнім часом усе частіше залучаються заклади освіти та культурно-просвітницькі установи, громадські організації та благодійні фонди тощо.

Означені вище категорії дорослого населення є переважно клієнтами державного сектора. Другою групою провайдерів у сфері формальної і неформальної освіти дорослих є недержавний сектор, якому властива як комерційна, так і некомерційна діяльність. Недержавні організації мають позавідомчий характер і значно більше орієнтовані на розширення спектра послуг за рахунок різноманітних програм неформальної освіти.

Комерційні недержавні організації сприяють розвитку конкурентоспроможності дорослої людини, її трудової активності й мобільності, а отже, і розвитку ринкової економіки. Враховуючи комерційний характер цього виду неформальної освіти, слід визнати, що її послугами може скористатися лише незначна частина населення. Зазвичай



це мешканці міст, що мають достатній рівень доходів, аби сплачувати за навчання. Комерційні недержавні організації пропонують програми як для здобуття додаткових професійних кваліфікацій (курси іноземної мови, навчання роботи на комп'ютері тощо), так і для розвитку особистісних і соціальних компетентностей (розвиток комунікативних навичок, лідерства, роботи в команді тощо).

На розвиток широкого спектра соціальних і громадянських компетентностей націлена діяльність некомерційних недержавних організацій або недержавних громадських організацій (НГО). Як правило, їх програми навчання і просвітництва спрямовані на соціально незахищені категорії громадян (безробітні, багатодітні сім'ї, біженці), а також на представників еліт, що зароджуються (лідери громадських і політичних рухів, партій, профспілок тощо). Тематика програм навчання доволі широка: додаткові професійні кваліфікації, розвиток особистісних і громадянських компетентностей, права людини, проблеми економіки, політики, культури, гендерних відносин тощо. Слід визнати той факт, що освітній діяльності НГО здебільшого властивий нерегулярний характер, пов'язаний із реалізацією конкретних проектів. Незважаючи на це, самі НГО, зорієнтовані на суспільну користь і потреби особистості, швидко й адекватно реагують на проблеми суспільства, використовуючи навчання як ефективний інструмент.

Особливості освітньої діяльності НГО:

- відмова від надлишкової заформалізованості освіти й гнучкість у виборі змісту, методів і форм навчання;
- активне ознайомлення з формами та методами зарубіжних НГО й адаптація їх до регіональних умов;
- залучення до процесу навчання й просвітництва індивідуумів і груп, що традиційно позбавлені доступу до формальної освіти;
- орієнтація на потреби особистості, підвищення її самостійності й розвиток здатності до самоорганізації.

Діяльність НГО фінансується переважно за рахунок міжнародних донорських організацій, пожертв і волонтерства. Серед численних представників міжнародних НГО хотілося б відзначити представництво німецької неурядової організації “Німецьке об'єднання народних університетів” (DVV International) в Україні.

Основними завданнями Представництва DVV International в Україні є такі:

- упровадження змін у державну політику, що регулює освіту дорослих і навчання протягом усього життя, шляхом створення умов для спілкування між організаціями та іншими зацікавленими сторонами у сфері освіти дорослих;
- підвищення рівня методологічних і дидактичних знань організацій, що надають послуги в цій сфері, та їх організаційного потенціалу;
- підвищення самодостатності груп населення, що мають обмежений доступ до ринку праці (наприклад, жінки, молодь, ув'язнені, пенсіонери);
- надання інноваційних послуг освіти дорослих сільському й безробітному населенню в регіонах країни тощо.

Представництво DVV International в Україні реалізує свою діяльність через підтримку проектів українських організацій (заклади освіти, культури, соціальної сфери,



громадські об'єднання та некомерційні організації) з метою розвитку та зміцнення системи освіти дорослих в Україні, розширюючи й забезпечуючи доступ дорослого населення до навчальних і просвітницьких програм у рамках програм і проєктів Представництва; через проведення виставок, ярмарок, фестивалів, конференцій, семінарів, круглих столів та інших навчальних та інформаційних заходів з різних питань розвитку освіти дорослих; через видання наукової, науково-популярної та методичної літератури, інформаційної та презентаційної друкованої продукції у сфері освіти дорослих, а також сприяє обміну досвідом і фахівцями на регіональному та міжнародному рівнях. Прикладом такої діяльності Представництва DVV International в Україні є проєкт “Підвищення рівня громадянських компетентностей представників громадських організацій для сприяння діалогу з владою”, який Представництво фінансуватиме в 2015 році. Виконавцями проєкту виступили благодійна організація “Соціальний фонд” і Науково-методичний центр освіти дорослих, створений на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України).

Як переконуємося, останніми роками в Україні спостерігається тенденція до відмови від державної монополії у сфері надання освітніх послуг для дорослих і поступовий перехід до інституційного різноманіття, яке має базуватися на балансі інтересів держави, суспільства й індивідуума. І хоча проблеми якості й доступності освіти для різноманітних груп дорослого населення ще залишаються, проте позитивна динаміка вже наявна.

Висновки. Отже, аналіз стану розвитку освіти дорослих в Україні як механізму досягнення національних ЦРТ дав змогу дійти висновку про передчасність оптимістичних прогнозів щодо виконання завдання, яким передбачено забезпечення якісної освіти упродовж життя. Українському суспільству в найкоротші терміни потрібно виконати ряд нагальних і доленосних завдань. По-перше, на національному рівні слід започаткувати й активно розвивати дискусію щодо визнання права людини на освіту впродовж життя, ураховуючи при цьому інтереси різних груп населення й забезпечуючи доступ до організованого навчання. По-друге, на законодавчому рівні потрібно закріпити статус освіти дорослих, розробити стратегію освітньої політики дорослого населення, визначити механізми фінансової підтримки, стимулювати розвиток форм неформальної освіти як в державному, так і в недержавному секторах. Результатом цієї роботи має стати прийняття Закону України “Про освіту дорослих”. По-третє, розробити галузеві стандарти та програми підготовки фахівців з освіти дорослих (андрагогів); сприяти розвитку професійної спільноти андрагогів, створити національну Асоціацію (об'єднання) андрагогів України. По-четверте, у державному бюджеті передбачити можливість фінансування й стимулювання залучення коштів для забезпечення доступу до навчання соціально незахищених категорій дорослого населення. Тільки за умови виконання всього комплексу дій вдасться отримати реальні результати в досягненні національних Цілей розвитку тисячоліття в контексті забезпечення якісної освіти впродовж життя.



Література:

1. *Brown M. M. Human Development Report 2003: Millennium Development Goals: A compact among nations to end human poverty / M. M. Brown. – Foreword, New York, Oxford, 2003.*
2. Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2013. Національна доповідь. – Київ, 2013.
3. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, 14.02.2015.
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання), редкол. В. Г. Кремень (голова). – Київ, 2011.
5. Global report on adult learning and education, UNESCO Institute for Lifelong Learning. – Hamburg, 2009.
6. *Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л. Б. Лук'янова. – Ніжин, 2011.*
7. Рівень безробіття населення (за методологією МОП) за регіонами у 2014 році, 14.02.2015.
8. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. European Commission, Brussels, 3.3.2010 COM(2010) 2020 final, 14.02.2015.

WYKSZTAŁCENIE DOROSŁYCH NA UKRAINIE W KONTEKŚCIE REALIZACJI CELÓW ROZWOJU TYSIĄCLECIA: STAN I PERSPEKTYWY

Wyniki analizy realizacji krajowych celów rozwoju tysiąclecia na Ukrainie w kontekście jakości edukacji przez całe życie, przedstawiono perspektywy jej rozwoju i zaleceń dla osiągnięcia. Konieczność pomocy do prowadzenia osobowości, społeczeństwa i państwa na wnikliwej analizie pośrednich osiągnięć celów krajowych CRT i wykrywania przeszkód na drodze.

Słowa kluczowe: *społeczeństwo oparte na wiedzy; Deklaracja tysiąclecia Narodów Zjednoczonych; tysiąclecie celów rozwoju; rozwój człowieka; kształcenia dorosłych; formalna i nieformalna edukacja dorosłych; dostawcy usług edukacyjnych dla osób dorosłych.*

ADULT EDUCATION IN UKRAINE THROUGH THE CONTEXT OF REALIZATION OF NATIONAL GOALS OF THE MILLENNIUM DEVELOPMENT: STATE AND PROSPECTS

The publication offers the results of the analysis as for the realization state of the national Goal of the millennium development in Ukraine through the context of lifelong quality education guarantee; the prospects have been outlined and recommendations have been stated regarding its achievement. The author has proved the necessity of directing the efforts of personality, society and state at fundamental analysis of intermediate achievements and obstacles disclosure on the way to perform the tasks of national Goals of the millennium development.

Key words: *knowledge societies; UN Millennium Declaration; Goals of the millennium development; human potential development; adult education; adult formal and informal education; providers of adult education services.*

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В УКРАИНЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Приведены результаты анализа состояния реализации национальной Цели Развития Тысячелетия в Украине в контексте обеспечения качественного образования на протяжении жизни, намечены перспективы ее развития и сформулированы рекомендации по ее достижению. Доказана необходимость направления усилий личности, общества и государства на основательный анализ промежуточных достижений по выполнению задач национальных ЦРТ и обнаружения препятствий на этом пути.



Ключевые слова: общества знания; Декларация тысячелетия ООН; Цели Развития Тысячелетия; развитие человеческого потенциала; образование взрослых; формальная и неформальная образование взрослых; провайдеры образовательных услуг для взрослых.

Вадим Чичук

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ” У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Розкрито світовий досвід розвитку теорії і практики освіти дорослих. Проаналізовано дефініцію “освіта дорослих” за такими найбільш вагомими критеріями: вік людини; розвиток творчого потенціалу дорослих у період самостійного життя; досягання цілей освітньої політики; розвиток дорослих в контексті неперервної освіти впродовж усього життя; втілення андрагогічних закономірностей і принципів; задоволення освітніх інтересів і потреб.

Ключові слова: освіта дорослих, неперервна освіта, андрагогіка, освіта впродовж життя.

На початку ХХІ ст. в умовах стрімкого розвитку глобалізаційних, інтеграційних та інформаційних процесів особливого значення набуває теорія освіти дорослих, яка належить до перспективних напрямів наукового пошуку андрагогіки, розвитку неперервної освіти.

Проблема освіти дорослих існувала давно. Серед дослідників, які вивчали різні аспекти освіти дорослих, слід назвати: Z. Smith; P. Jarris; D. Zagge; Л. Ковальчук, В. Онушкин, Е. Огарев; К. Майснер, Н. Колесникова; Е. Онушкина та ін..

Визначимось із базовими та вихідними поняттями цієї дефініції. Слід зауважити, що само поняття “освіта дорослих” має різні тлумачення.

Вперше визначення поняття “освіта дорослих” обґрунтовано Комітетом під керівництвом А. Сміта у 1919 році. Комітет був спеціально призначений центральним урядом для удосконалення системи освіти дорослих в Англії. Освіта дорослих була представлена лише непрофесійною формою – це були дисципліни загальнокультурного гуманітарного циклу (liberal arts). Такий підхід відображав велику історичну традицію освіти дорослих в Англії. Основну увагу було зацентровано на загальнокультурному розвитку особистості що пригнічувало професійно-технічний напрям освіти дорослих. При цьому освіті дорослих належала компенсаторна функція (ліквідація прогалів у базовій освіті дорослих).

А. Сміт у звіті Комітету сформулював доктрину неперервної освіти дорослих. Вона стала основою у концепції неперервної освіти. Зокрема, А. Сміт наголошував, що “освіта дорослих – це не розкіш, яка є доступною лише обмеженому колу, а невід’ємна складова суспільного життя. Саме тому освіта дорослих повинна бути всеохопною та позитивною” [11].

Велике значення для розв’язання проблеми змісту освіти дорослих належить 3-й Всесвітній конференції з освіти дорослих в 1972 році у Токіо. Освіта дорослих визначалася тут як: “процес, в якому особа, що вже не навчається в школі, бере участь у



систематичній та організованій навчальній діяльності з метою свідомого збільшення обсягу інформації, знань, умінь або вирішення особистих проблем” [15].

Остаточний варіант визначення освіти дорослих був запропонований в “Рекомендаціях про освіту дорослих” ЮНЕСКО у 1976 році, що були прийняті як законодавство на Генеральній конференції в Найробі (Кенія). “Освіта дорослих означає весь комплекс організованих процесів освіти, формальних або інших, що продовжують або поповнюють освіту, яку отримують в школах, вищих навчальних закладах, а також практичне навчання. На основі цих процесів особи, які розглядаються суспільством як дорослі, частиною якого вони є, розвивають свої здібності, збагачують знання, підвищують технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію та змінюють погляди чи поведінку з подвійною перспективою – всебічного особистого розвитку та участі у збалансованому та незалежному соціальному, економічному та культурному розвитку” [14].

Накопичено значний позитивний світовий досвід розвитку теорії і практики освіти дорослих. Набули поширення дискусії щодо дефініції “освіта дорослих”.

В літературі вживаються близькі за значенням терміни.

Відмітимо, що у 1970-х роках з’явилися терміни, що відображали окремі аспекти освіти дорослих. Це такі: “базова освіта” (basic education), “фундаментальна освіта” (fundamental education), “функціональна грамотність” (functional literacy), “позашкільна освіта” (out-of-school education), “масова освіта” (mass education), “друга можливість отримати освіту” (second-chance education), “продовжена освіта” (continuing education), “рекурентна, або освіта, що відновлюється” (recurrent education), “заочна освіта” (extension education), “освіта протягом життя” (lifelong education).

Дані терміни мають різну значущу вагу в різних країнах світу. Зокрема, в Англії найбільш вживаними були терміни “освіта, що відновлюється” (recurrent education) та “продовжувана освіта, або освіта, що продовжується” (continuing education). Ці терміни мають більш ширше значення, ніж поняття “освіта дорослих”. Вони відображали британський погляд на глобальну концепцію “пожиттєвої освіти”.

Поняття “освіта, що відновлюється” було запроваджене в 1969 р. ОЕСР. В Англії концепція “пожиттєвої освіти” знайшла широке відображення в 1970-х роках. Її сутність розкрита в публікаціях та офіційних документах Асоціації з питань рекурентної освіти (ARE). Зокрема термін “рекурентне навчання та освіта” розглядається, як: “процес, в результаті якого особа отримує освіту частинами протягом життя” [12].

Пітер Джарвіс (P. Jarvis), розглядає освіту дорослих як: “будь-яку навчальну діяльність, в якій беруть участь ті особи, що вважають себе та вважаються іншими соціально зрілими особистостями” [12].

У монографії “Освіта дорослих в Британії” Дерек Легге (D. Legge) розглядає проблеми освіти дорослих. Він вказує на безліч альтернативних понять, які у 1970-80 рр. заповнили освітній простір. Вчений висловлює сподівання, що освіта дорослих буде включати різноманітні форми навчання, що дозволить при визначенні поняття відкинути всі незрозумілості й двозначності. При аналізі термінів, супутних поняттю “освіта дорослих”, він виділяє риси, і об’єднує усі визначення таким чином:



– навчання дорослих – постійний тривалий процес, при якому основна увага надається реальним потребам людей (потреби – особисті і соціальні);
– необхідність отримання освіти всіма дорослими, а не тільки надання освіти дітям;

– необхідність дотримання концепції, що окреслює різні форми та типи освіти [13].

У своїй праці “Мислителі ХХ століття у сфері освіти дорослих” П. Джарвіс виділяє освіту дорослих – як унікальну комбінацію елементів знань різних мислителів, чий праці є внеском у те, що ми називаємо “знання у сфері освіти дорослих”. Він зазначає, що саме освіта дорослих повинна насамперед навчати людей активності [10].

У 70-х роках ХХ ст. сформувалася концепція освіти дорослих (“adult education”) як самостійний науковий напрям. Вона є однією з дискусійних сфер, що пояснюється різним трактуванням категорії дорослої людини (Р. Каффарелла, А. Грейс, П. Джарвіс, М. Ноулз, А. Роджерс та інші).

Ми погоджуємось з думкою Л. Ковальчук, що найпоширенішим визначенням поняття “освіта дорослих” є розгляд її як освітньої діяльності дорослої людини незалежно від змісту, професійної спрямованості, термінів і форм навчання, ступеня інституціалізації. Єдиним критерієм, на її думку, є вік людини [3].

У міждисциплінарному словнику В. Онушкіна і Є. Огарєва управління освітою дорослих визначено як “діяльність органів влади і недержавних організацій, спрямована на підвищення його ефективності; процес, що регулює досягнення цілей освітньої політики” [8].

Енциклопедія освіти за ред. В. Кременя тлумачить поняття “освіта дорослих” людей в Україні як практичне втілення андрагогічних закономірностей і принципів, розроблених андрагогікою як галуззю психолого-педагогічних досліджень [2].

Як засвідчують В. Онушкін та Є. Огарєв, освіта дорослих – складова частина системи освіти, її основним завданням є сприяння усебічному розвитку людини в період його самостійного життя [8]. На їхню думку, освіта дорослих – необхідна і виокремлена частина системи освіти. Тут всі проблеми, пов’язані з функціонуванням і розвитком особистості, мають свою специфіку, обумовлену віковими особливостями контингенту і своєрідністю педагогічних завдань. На виконання поставлених педагогічних завдань спрямована діяльність установ, які займаються освітою дорослих.

К. Майснер зазначає: термін “освіта дорослих” вміщує організовані процеси навчання, незалежно від їх змісту, їх рівня і методів, незалежно від того, формалізовані вони або ні, чи доповнюють вони або продовжують шкільну або іншу, наприклад, університетську, освіту. При цьому, особи, що розглядаються суспільством як дорослі, розвивають свої здібності і розширюють знання в технічній або професійній сфері, змінюють свої установки і думки і мають можливість брати участь в соціальному, економічному і культурному розвитку” – ця дефініція була сформульована на Генеральній конференції ЮНЕСКО (1976 рік), в Найробі, де були прийняті рекомендації з розвитку освіти дорослих [5].

У 1973 році створено Міжнародну раду з питань освіти дорослих та проведено конференцією ЮНЕСКО в Токіо і конгрес в Дар-ес-Саламе. [5].



Як відомо, предметом вивчення андрагогіки є освіта дорослих. Під освітою дорослих розуміється “сприяння всебічному розвитку людини в період самостійного життя... освіта дорослих є соціальним інститутом, що спадково продовжує процес перетворення наявного в суспільстві соціально-культурного досвіду в надбаннях усіх його членів і завдяки цьому забезпечує довічне збагачення творчого потенціалу особистості” [8].

Від навчання дітей, освіта дорослих відрізняється як специфікою контингенту учнів, так і постановкою мети і завдань освітнього процесу.

Науковцями Н. Колесниковою та В. Бережановою сформульовано загальне визначення освіти дорослих таким чином: “Поняття освіта дорослих включає усі види післявузівської професійної додаткової освіти (підвищення кваліфікації, перепідготовка, підготовка до нових спеціальностей), варіанти вечірнього (змінного) навчання і екстернату, різноманітні форми задоволення освітніх потреб дорослої людини в нефаховій сфері і сфері дозвілля, різноманітні форми світської і релігійної просвіти, самоосвіту і духовне становлення” [6].

Освіта дорослих – необхідна і виокремлена частина системи освіти. Тут всі проблеми, пов’язані з функціонуванням і розвитком особистості, мають свою специфіку, обумовлену віковими особливостями контингенту і своєрідністю педагогічних завдань. На виконання поставлених педагогічних завдань спрямована діяльність установ, які займаються освітою дорослих. Із аналізу літературних джерел в різних країнах порізного трактується поняття освіти дорослих. У нашому дослідженні ми береться за основу взяли тлумачення, сформульоване ЮНЕСКО [8].

Згідно із зазначеним, контингент освіти дорослих – це “особи, що розглядаються суспільством в якості дорослих, частиною якого вони є”. К. Онушкіна характеризує стан дорослості за п’ятьма ознаками: психофізіологічна зрілість; соціальна зрілість; цивільна і правова дієздатність; економічна самостійність; залученість в сферу професійної праці [9].

Навчання дорослих, як зазначають Є. Тонконога та В. Подобеда, – це педагогічне поняття. Зміст якого можна розкрити лише тоді, коли до уваги буде взята як соціально-педагогічна так і психологічна обумовленість цього процесу [6].

Вчені зазначають, що освіта дорослих виконує адаптивну, соціалізуючу, соціокультурну і педагогічну функції. Вона є найважливіший чинник економічного і соціального прогресу. Зміни в суспільстві призводять до змін в освіті, а зміни в цілях, змісті і організації освіти дорослих сприяють соціальному, культурному, економічному прогресу в розвитку суспільства. Тому у зв’язку з науково-технічним прогресом встає питання про удосконалення системи освіти дорослих на основі принципу безперервності [6].

Сучасні дослідники, такі як С. Вершловский, Е. Тонконога, Ю. Калиновский відмічають, що освіта дорослих – це процес, що базується на вивченні дорослими людьми досвіду в цілому; а також на залученні їх до загальнолюдських і культурних цінностей. У результаті отриманих знань дорослий, задовольняє свої освітні інтереси і потреби, а також розвиває свій творчий потенціал і підвищує рівень своєї духовності [1].



На основі аналізу наукових джерел можемо узагальнити, що освіта дорослих базується на андрагогії, яка об'єднує різні погляди психології навчання дорослих, що розвиваються в контексті неперервної освіти людини впродовж усього життя, визначено види системи освіти дорослих (формальна, неформальна, інформальна), а також функції вимоги до освіти дорослих, їх відповідність на запити осіб та суспільства, що постійно міняється.

Останнім часом освіта дорослих набуває розвитку, поглиблення. Зокрема, Л. Лук'янова розглянула змістові позиції освіти дорослих крізь призму характерних особливостей та провідних функцій і екстраполювала їх на екологічну освіту, яка, як стверджує автор, з одного боку присутня в кожній складовій, а з другого – являє собою безпосередній інструмент реалізації функцій освіти дорослих [4]. Дослідниця стверджує, що накопичений позитивний світовий досвід розвитку теорії і практики освіти дорослих набуває поглиблення в його екологічній складовій, адже залучення дорослої людини до різних форм освітньої екологічної діяльності сприятиме встановленню гармонійних взаємовідносин з навколишнім середовищем.

За ініціативою Великобританії, яка у 1992 р. Провела Національний тиждень навчання дорослих, для загальносуспільного ознайомлення з набутками освіти дорослих протягом 1993-1999 рр. у 28 країнах світу почали проводити Тижні освіти дорослих [11].

З 8 по 12 вересня 2000 р. перший Міжнародний тиждень освіти дорослих провела Україна. Зокрема, наказом МОН України від 08.08.2000 р. № 370 “Про проведення міжнародного “Тижня освіти дорослих” була підтримана ініціатива створення Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми “Освіта дорослих в Україні”, що здобуло підтримку Інституту освіти ЮНЕСКО. Національні тижні освіти дорослих відбуваються щороку в багатьох країнах світу, що приєдналися до освітнього руху дорослих [2].

Як бачимо, проблема освіти дорослих у різних країнах піднімалася вже на початку ХХ ст., хоча основна увага акцентувалася на загальнокультурному розвитку особистості, на дисциплінах загальнокультурного гуманітарного циклу, однак важливо те, що ставилось питання про освіту дорослих як про життєву невід'ємну складову суспільного життя.

Ми зазначаємо, що різні вчені світу по-різному трактували поняття освіти дорослих. Ці різні підходи свідчать, що в науці не сформовано єдиної думки стосовно окресленого питання, що доводить його неоднозначний, дискусійний характер.

На основі аналізу наукових даних можна запропонувати узагальнену дефініцію “освіта дорослих” за наступними найбільш вагомими критеріями:

- вік людини;
- розвиток творчого потенціалу дорослих у період самостійного життя;
- досягання цілей освітньої політики;
- розвиток дорослих в контексті неперервної освіти впродовж усього життя;
- втілення андрагогічних закономірностей і принципів;
- задоволення своїх освітніх інтересів і потреб.



Література:

1. *Вершловский С. Г.* Общее образование взрослых, стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987., Образование взрослых как социальный институт : под ред. Тонконогой Е. П., Подобеда В. И., – СПб, 1999.
2. *Жук В. В.* Освіта дорослих людей в Україні. Енциклопедія освіти / В. В. Жук, В. В. Масенко ; Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. *Ковальчук Л. О.* Система освіти зарубіжних країн : навчальний посібник / Л. О. Ковальчук, О. Б. Ковальчук. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 136 с.
4. *Лук'янова Лариса.* Екологічний компонент змісту неперервної освіти дорослої людини. Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір : зб. наук. пр. / Лук'янова Лариса ; за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К. : Хмельницький, 2008. – 530 с.
5. *Майснер К.* Образование взрослых – во всем мире ? / К. Майснер ; Образование взрослых и прогресс. – Бонн, 1994. – С. 375.
6. Образование взрослых в современной России: новые реалии / под общ. ред. докт. пед. наук, проф. Н. А. Колесниковой. – СПб : НОВ РАО, 2001. – С. 124-131.
7. Образование взрослых как социальный институт : под ред. Е. П. Тонконогой, В. И. Подобеда. – СПб, 1999.
8. *Онушкин В. Г.* Образование взрослых. Междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб.-Воронеж : ИОВ РАО, 1995. – 231 с.
9. *Онушкина Е. В.* Непрерывное профессиональное образование взрослых во Франции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Онушкина Екатерина Викторовна. – СПб. : РГБ, 2006. – 192 с.
10. *Фольварочний І. В.* Системні тенденції розвитку освіти дорослих / І. В. Фольварочний // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Спецвип. 3 / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 171–177.
11. British Ministry of Reconstruction. Final Report of the Adult Education Committee (Chaired by Arthur L. Smith). – London : HMSO, 1919. – 410 p.
12. *Jarvis P.* Adult Education and the State. Towards a policy of Adult Education / P. Jarvis. – London : Routledge, 1993. – 165 p.
13. *Legge D.* The education of Adults in Britain / D. Legge. – London : The Open University Press, 1982. – 244 p.
14. Thinking Ahead: UNESCO and the challenges of today and tomorrow. – Paris : UNESCO, 1977. – 363 p.
15. 3rd International Conference on Adult education, Tokyo. Final Report. – Paris : UNESCO, 1972. – 42 p.

CHARAKTER KONCEPCJI “EDUKACJA DOROSŁYCH” W PRACACH NAUKOWYCH UKRAIŃSKICH NAUKOWCÓW ORAZ ZAGRANICZNYCH

Rozwiązane globalne doświadczenie teorii i praktyki edukacji dorosłych. Na podstawie dowodów naukowych sugeruje uogólnioną definicję “kształcenie dorosłych” w następujących najważniejszych kryteriów: wiek osoby; rozwój potencjału twórczego podczas dorosłego życia samodzielnego; osiągnięcia celów polityki edukacyjnej; rozwój dorosłych w kontekście kształcenia ustawicznego przez całe życie; realizacja andragogiczna praw i zasad; zaspokojenia ich interesów i potrzeb edukacyjnych.

Stowa kluczowe: *edukacja dorosłych, andragogika, kształcenia przez całe życie, edukacji przez całe życie.*



ESSENCE OF CONCEPT “ADULT EDUCATION” IN WORKS OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTISTS

World experience of development of theory and practices of adult education is exposed. On the basis of analysis of scientific data is offered generalized definition “adult education” after the following most ponderable criterions: age of man; development of creative potential of adults in a period of independent life; achievement of aims of educational policy; development of adults in the context of continuous education during all life; embodiment of andragogy conformities to law and principles; satisfaction of the educational interests and necessities.

Key words: education of adults, continuous education, andragogika, education during life.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ “ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ” В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

Раскрыт мировой опыт развития теории и практики образования взрослых. На основе анализа научных данных предложено обобщенную дефиницию “образование взрослых” по следующим наиболее весомым критериям: возраст человека; развитие творческого потенциала взрослых в период самостоятельной жизни; достижение целей образовательной политики; развитие взрослых в контексте непрерывного образования на протяжении всей жизни; воплощение андрагогических закономерностей и принципов; удовлетворение своих образовательных интересов и потребностей.

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, андрагогика, образование в течение жизни.

Марина Пальчук

МНОГОСТОРОННИЕ АЛЬЯНСЫ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СФЕРЕ ПОДГОТОВКИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ПЕРСОНАЛА

Обосновывается необходимость создания более гибкой формы социального партнерства – многосторонних альянсов для достижения консенсуса в удовлетворении потребностей современного рынка труда высококомпетентным производственным персоналом и организации эффективного сотрудничества в многоаспектном формате с социально значимыми общественными институтами – образованием и наукой.

Ключевые слова: социальное партнерство, многосторонние альянсы, рынок труда, производственный персонал.

Создание крупнейшего объединения, каковым является Европейский Союз, позволило по-новому рассматривать такие проблемы, как общеевропейская безопасность, региональная политика, единое экономическое и социальное пространство. Все заметнее выступает на передний план социальное измерение, когда речь идет о дальнейшем развитии европейской интеграции. Возникшее в недрах финансово-экономических отношений и сопровождающееся борьбой корпоративных интересов, это общественное явление все решительнее воздействует на судьбы государств, их внутреннюю и внешнюю политику, направляя, а то и определяя вектор национального развития отдельно взятых стран.



На фоне всеобъемлющей глобализации, альянсы, как форма экономической конфигурации, впервые была предложена Дж. Даннингом (J. Dunning) [1] на Нобелевском симпозиуме (Стокгольм, 1976 г.). В связи с этим появилась новая форма организации социального партнерства – стратегические альянсы, развитие которых обусловлено тем, что рынок труда стал более динамичным и менее предсказуемым и вызвал необходимость создания более гибких форм сотрудничества с целью адекватного реагирования на внешние трансформации.

Между тем, особенности создания многосторонних альянсов на современном этапе развития систем профессиональной подготовки производственного персонала, связанные, в первую очередь, с процессами межотраслевого обучения в течение жизни, не представлены в педагогической литературе, что вызывает необходимость проведения исследований в данной области. Несмотря на то, что термин закрепился в международных экономических отношениях, четких границ это явление не имеет до сих пор, с чем связано большое количество определений, которые дают стратегическим альянсам отдельные экономисты. Так, С. Пивоваров, И. Максимцев [2], определяют стратегический альянс как формальный или неформальный союз, создаваемый с целью объединения ресурсов для решения задач реорганизации, повышения рыночной эффективности, либо достижения “эффекта масштаба” [3, с. 2]. Западные экономисты дают более широкое определение этому явлению. Стратегическим альянсом Р. Гриффин (R. Griffin) и М. Пастей (M. Pustay) [4] называют деловое соглашение о взаимовыгодном сотрудничестве между двумя или более компаниями.

Сегодня стратегические альянсы – одна из наиболее используемых конкурентных стратегий деятельности транснациональных корпораций как субъектов международного производства. По нашему мнению, социальное партнерство может успешно использоваться для проектирования многосторонних альянсов между профессиональным образованием и всеми заинтересованными сторонами. В таком случае под многосторонним альянсом следует понимать эффективное взаимодействие национальных государственных органов власти и управления, международных и общественных организаций, субъектов рынка труда, средств массовой информации с целью достижения консенсуса в удовлетворении потребностей и интересов каждой стороны на основе обеспечения социальной справедливости. Из этого следует, что сфера партнерских отношений, прежде всего, направлена на взаимовыгодное сотрудничество в многоаспектном формате с социально значимыми общественными институтами – образованием и наукой, имеющими значительное влияние на мировые интеграционные процессы.

В странах Европейского Союза социальное партнерство развивается на основе регулятивной политики с использованием таких механизмов, как: выделение государственных субсидий работодателям, предоставляющим дополнительные учебные места для производственного обучения на рабочем месте; создание учебных фондов в рамках коллективных договоров; выделение ссуд для организации курсов переобучения и переподготовки высококвалифицированных работников; предоставление государственных налоговых льгот предприятиям.

В формате Европейского Союза участниками социального партнерства, которые могут выступать сторонами альянсов, являются: Союз индустриальных конференций



Европы (*Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe, UNICE*) [5], Европейский центр предприятий с государственным участием (*European Centre of Employers and Enterprises providing Public Services, CEEP*) [6], Европейская конфедерация профсоюзов (*European Trade Union Confederation, ETUC*) [7], Европейская конфедерация профессионалов высокого уровня – инженеров, менеджеров (*Council of European Professional and Managerial Staff*) [8], Европейская ассоциация малых и средних предприятий (*European Association of Craft, Small and Medium-Sized Enterprises, UEAPME*) [9] и Европейская ассоциация административных работников (*European Confederation of Executives and Managerial Staff, CEC*) [10].

Многосторонние альянсы, в основе которых лежит социальное партнерство, строятся в соответствии с принципами демократии, такими как свобода объединений, многоуровневость сотрудничества, равноправие и широкие полномочия, добровольное принятие обязательств с учетом взаимовыгодных партнерских отношений, примирительный характер решения возникающих разногласий.

Проектирование многосторонних альянсов может осуществляться через систему междисциплинарных научных исследований на основе договорных, организационных и социально-экономических отношений, применяемых в педагогической практике партнерских отношений. “Категория труда тесно связана со всеми сферами жизнедеятельности человека и общества, развитием образования, науки и культуры, – пишет Н. Г. Ничкало. Если в центр этой сверх важной проблемы поставить систему “человек – труд”, как ядро, то увидим широкую палитру органичных взаимосвязей между многими научными и производственными областями” [11, с. 2]. В этом контексте ключевой проблемой поступательного развития ПОО остается поиск механизмов эффективного социального партнерства, направленного на реализацию потребностей государства, бизнес-структур, представителей конфедерации работодателей, учреждений профессионального образования. Ситуация усложняется необходимостью учета многочисленных требований социальных партнеров, интересы которых различны. Находить компромиссы становится все сложнее, вместе с тем, выходом из сложившейся ситуации может быть построение многосторонних альянсов, направленных на устранение противоречий между государством и регионами; международными организациями и отношениями внутри них; представителями государственного и частного секторов; социальными группами и партнерами.

Формирование многосторонних альянсов предполагает выполнение следующих условий проектирования:

- политики равноправного участия;
- провозглашения меморандума о взаимопонимании между партнерами;
- фиксации правил взаимодействия в письменной форме;
- независимость взаимоотношений от финансовых вложений и использования отдельных материально-технических ресурсов;
- предсказуемость и надежность участников.

Для более наглядной визуализации многосторонние альянсы социального партнерства представлены на рис. 1.



Рис. 1. Многосторонние альянсы социального партнерства ПОО (авторская разработка)

Коротко охарактеризуем направления деятельности альянсов в системе профессионального образования и обучения.

1. ПОО – национальные органы государственной власти и управления.

Этот альянс имеет стратегически большое значение для устойчивого функционирования национальных экономик и формирования нового типа производственного персонала. Ведущим вопросом взаимодействия профессиональных учебных заведений со структурами государственной власти, организациями и предприятиями разных ведомств является создание условий для качественной подготовки конкурентоспособных кадров для современного рынка труда. В контент функциональных задач входит:

- регулирование государственных и частных инвестиций в ПОО; формирование гибкой системы контрольных цифр приема на обучение с обеспечением открытости и доступности;

- создание национальных структур квалификаций и справочников современных профессий, специальностей; координация перспективной и долгосрочной стратегии кадрового обеспечения различных сфер экономической деятельности на основе изучения рынка труда;

- реализация “Программы образования в течение жизни” с целью приобретения новых компетенций в дополнение к базовому профессиональному образованию;



– взаимодействие со службами занятости по вопросам переподготовки и повышения квалификации незанятого населения;

– совершенствование механизмов разработки образовательных стандартов ПОО.

Инвестируя в профессиональное образование, в систему подготовки производственного персонала, в человеческий капитал, государство инвестирует в свое будущее. “Исключительно важное значение имеет теория человеческого капитала для изучения в современных социально-экономических условиях комплекса достаточно сложных вопросов обеспечения занятости различных категорий населения и оптимального функционирования рынка труда”, подчеркивает Н. Ничкало [11, с. 2].

2. ПОО – союзы конфедераций промышленников и работодателей.

Взаимодействие учреждений профессионального образования и объединений работодателей рассматривается как вид общественных отношений в социально-трудовой деятельности, формирующих социальный заказ на профессиональную подготовку производственного персонала. Так, лауреат Нобелевской премии Т. Шульц в своем исследовании обращает внимание на то, что подавляющее большинство работодателей мечтают о здоровом работнике, имея в виду три вида здоровья – физическое, психическое и социальное; умном, имея в виду логическое мышление и развитую интуицию; работающем на совесть, то есть демонстрирующем “компетентное знание” [12].

Проблема качества производственного персонала и повышения его конкурентоспособности на европейском рынке труда обуславливает разработку механизма соответствия двух рынков – образовательных услуг и труда с учетом баланса спроса и предложения трудовых ресурсов. Эта задача решается с целью удовлетворения запросов работодателей на квалификацию персонала и отражается при формировании обновленного содержания образовательных программ, переориентации учебных планов в сторону повышения доли практического компонента обучения.

Вектор партнерских отношений направлен на:

– разработку профессиональных стандартов нового поколения, основанных на компетенциях;

– интеграцию профессиональных и образовательных стандартов;

– сертификацию квалификаций выпускников;

– расширение образовательной среды на производстве, т.е. практическую подготовку обучаемых в условиях реальных рабочих мест;

– стажировку педагогического персонала на предприятиях;

– признание неформального и информального обучения;

– создание системы трудоустройства выпускников.

3. ПОО – общественные организации и конфедерация профсоюзов.

К ним относятся отраслевые и региональные профсоюзные организации, призванные отстаивать интересы субъектов образовательного процесса, требовать от работодателей соблюдения трудового законодательства и норм социальной ответственности, а также ассоциативные организации, объединяющие представителей различных отраслей, предприятий, организаций, родителей, студентов, непосредственно имеющих отношение к налаживанию прозрачных и эффективных



взаимосвязей сфер образования и труда. Такой альянс призван обеспечивать координацию взаимодействий учреждений ПОО и рынка труда с целью взаимовыгодного сотрудничества в широком формате.

4. ПОО – средства массовой информации.

Взаимосвязь и эффективный социальный диалог между профессиональным образованием и СМИ, которые играют ведущую роль внешних заинтересованных лиц, предполагает своего рода императив, направленный на повышение привлекательности профессионального образования, а также информированность о его преимуществах; популяризацию результатов Европейской кооперации в сфере ПОО.

Разработка и реализация в СМИ социально-экономических программ, мероприятий общественно-политической, экономической, культурной, образовательной жизни общества должна способствовать дальнейшему развитию системы ПОО. Обеспечение с помощью средств массовой информации единого подхода к функционированию, созданию и развитию информационных образовательных центров и систем, устранение препятствий на пути эффективной реализации образовательных услуг с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с использованием информационно-коммуникационных каналов.

5. ПОО – международные организации.

Этот альянс позволяет использовать согласованные механизмы и фонды Европейского Союза, обеспечивать мобильность преподавательского состава, студентов и выпускников, применять инструменты координации – прозрачность, признание квалификаций, современное транснациональное сотрудничество.

Главной задачей такого альянса является содействие установлению и развитию профессиональных связей среди международных организаций, а также дальнейшее развитие профессионального образования и обучения как международной инициативы по созданию эффективного взаимодействия ПОО в странах ЕС.

6. ПОО – научные и образовательные институты разных уровней.

Социальное партнерство в этом альянсе направлено на решение ключевых вопросов, связанных с развитием научных междисциплинарных исследований в области педагогики и ее субдисциплин, разработку современных форм, видов и методов обучения, создание учебно-методических комплексов, как для педагогов, так и для обучаемых, издание современных учебников и справочной литературы и др.

Предлагаемая нами структура многосторонних альянсов, обосновывается принципами их построения (по Ю. Ефимову):

- последовательное моделирование совместной деятельности на основе интеграции интересов, ресурсов и результатов совместной деятельности партнеров;
- адекватность и открытость форм организации деятельности конкретным целям и их результатам;
- построение отношений между партнерами с учетом ведущей роли диалогового общения в совместной деятельности;
- множественность уровней сетевого взаимодействия, в том числе представителей топ-менеджмента и специалистов среднего звена;



– наличие координирующего центра и современный менеджмент в виде профессионализма управляющего персонала, системного мониторинга, оценки и корректировки деятельности альянса;

– способность участников альянса перестраивать свою стратегию и структуру, адаптируясь к конкретным обстоятельствам, способствуя саморазвитию партнерских отношений;

– внутренняя и внешняя подотчетность участников альянса, обеспечивающая прозрачность взаимосвязей по отношению друг к другу и иным заинтересованным сторонам;

– соблюдение интересов, понимание приоритетов и ожиданий друг друга, способность откликаться на проблемы, волнующие партнеров, готовность реагировать на необходимые изменения;

– соблюдение законодательных требований, стандартов, а также принципов, стратегий и иных добровольных обязательств в соответствии с общими договоренностями;

– взаимная ответственность, уважение, корпоративная солидарность всех участников альянса;

– отказ от вредных, оппортунистических действий по отношению к альянсу в целом и другим сторонам в частности, разделение рисков, соблюдение конфиденциальности передачи информации;

– эффективность партнерства, соблюдение баланса сотрудничества и конкуренции на основе непосредственной оценки результатов, достигнутых в рамках партнерских отношений, отдельно от внешних факторов и по сравнению с наиболее вероятной альтернативой [13].

Одновременно многосторонние альянсы в системе профессионального образования и обучения требуют существенных усилий по координации выверенных управленческих решений, направленных на объективно необходимое сокращение социальных расходов, лежащих на государстве, распределение социальной ответственности между государственными структурами, бизнесом и обществом, переориентацию реформ социальной защиты в пользу сферы занятости населения. Фундаментом многосторонних альянсов может служить эффективное частно-государственное партнерство.

Педагогическая практика убедительно доказывает, что многосторонние альянсы между профессиональным образованием и социальными партнерами свершившийся факт: они динамично развиваются, эффективно функционируют, что закреплено в соответствующих соглашениях, подписанных на самом высоком уровне. Особенно подчеркнем – такая форма кооперации оказывает возрастающее влияние на развитие мирового рынка труда и профессиональную подготовку производственного персонала. Посредством создания многосторонних альянсов, субъекты кооперации получают возможность компенсировать свои слабые стороны или создавать дополнительные конкурентные преимущества. При этом, неременным показателем успешности многосторонних альянсов является координация общей политики, укрепляющая доверие партнеров.



Таким образом, только совместными усилиями всех уровней власти, системы образования, профессиональных сообществ, субъектов бизнеса и рынка труда можно достичь нового качества профессиональной подготовки производственного персонала за счет рационального использования человеческого и социального капитала, направленного на инновационное государственное развитие.

Литература:

1. *Dunning J.* The Eclectic (OLI) paradigm of international production: past, present and future / J. Dunning // *International Journal of the Economics of Business.* – Vol. 8. – № 2. – 2001. – P. 176.
2. *Пивоваров С. Э.* Сравнительный менеджмент : учебник / С. Э. Пивоваров, И. Л. Максимцев. – СПб. : 2008. – 480 с.
3. *Лунькин А. Н.* Становление партнерских отношений в сфере профессионального образования: проблемы и перспективы / А. Н. Лунькин. – СПб. : РУССКИЙ ОСТРОВ. – 2009. – 429 с.
4. *Гриффин Р.* Международный бизнес / Р. Гриффин, М. Пастей; 4-е изд. / пер. с англ. под ред. А. Г. Медведева. – СПб. : Питер, 2006. – 1088 с.
5. Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.businessseurope.eu/Content/Default.asp> (06.03.2014). – Заглавие с экрана.
6. European Centre of Employers and Enterprises providing Public Services (CEEP) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ceep.eu/> (06.03.2014). – Заглавие с экрана.
7. European Trade Union Confederation (ETUC) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etuc.org/> (13.02.2014). – Заглавие с экрана.
8. Council of European Professional and Managerial Staff [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.europcadres.org/> (06.03.2014). – Заглавие с экрана.
9. European Association of Craft, Small and Medium-Sized Enterprises (UEAPME) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ueapme.com/> (06.03.2014). – Заглавие с экрана.
10. European Confederation of Executives and Managerial Staff [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cec-managers.org/> (06.03.2014). – Заглавиесэкрана.
11. *Ничкало Н.* Одвічний зв'язок: людина і праця / Н. Ничкало // Професійно-технічна освіта. – 2015. – № 2. – С. 2-4.
12. *Schultz T.* Investment in human capital. The role of education and of research / T. Schultz. – N.Y. : The Free Press, 1971. – 272 p.
13. *Ефимов Ю. Г.* Тенденции глобализации и угрозы национальным безопасностям / Ю. Г. Ефимов // Сборник науч. трудов по материалам междунар. науч.-практ. конф. “Правовое регулирование отдельных сфер жизни общества в свете европейской интеграции: проблемы теории и практики” : сборник статей. – Пятигорск : РИА-КМВ, 2011. – С. 48-55.

БАГАТОСТОРОННІ АЛЬЯНСИ ТА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У СФЕРІ ПІДГОТОВКИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ

Обґрунтування необхідності створення більш гнучкої форми соціального партнерства – багатосторонніх альянсів для досягнення консенсусу в задоволенні потреб сучасного ринку праці висококваліфікованим виробничим персоналом та організації ефективного співробітництва в багатоаспектному форматі із соціально значущими громадськими інституціями – освітою і наукою.



Ключові слова: соціальне партнерство, багатосторонні альянси, ринок праці, виробничий персонал.

WIELOSTRONNE ALIANSE I ROZWÓJ PARTNERSTWA SPOŁECZNEGO W ZAKRESIE SZKOLENIA PERSONELU PRODUKCYJNEGO

Uzasadnienie konieczności tworzenia bardziej elastycznej formy partnerstwa społecznego – wielostronnych aliansów do osiągnięcia konsensusu w zakresie zaspokojenia potrzeb współczesnego rynku pracy wysoce kompetentnym personelem produkcyjnym i organizacji skutecznej współpracy w formacie wieloaspektowym z społeczno znaczącymi instytucjami publicznymi – kształceniem i nauką.

Słowa kluczowe: partnerstwo społeczne, wielostronne alianse, rynek pracy, personel produkcyjny.

MULTILATERAL ALLIANCES AND DEVELOPMENT OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE SPHERE OF PRODUCTION PERSONNEL TRAINING

The necessity to create more flexible form of social partnership – multilateral alliances for reaching consensus in meeting the needs of modern labour market by the highly competent production personnel and the organization of effective cooperation in a multilateral format with socially significant public institutions – science and education is grounded.

Key words. Social partnership, multilateral alliances, labour market, production personnel.

Adam GAWROŃSKI

ROZWÓJ KARIERY ZAWODOWEJ Z WYKORZYSTANIEM TECHNOLOGIJ INFORMACYJNYCH

Streszczenie. Rozwój gospodarki opartej na wiedzy sprawił, że wiedza stała się niejako towarem, który można zakupywać, magazynować bądź sprzedawać. W świetle zmian gospodarczych szczególnym miernikiem przyrostu tak rozumianej wiedzy są nowe technologie rzutujące na wszystkie dziedziny życia człowieka. Rozszerzył się sektor usługowy, którego nieodłącznym atrybutem stał się komputer i Internet. Diametralnie zmienił się nie tylko charakter i środowisko pracy, ale także struktura zatrudnienia. Wraz z płynnością otaczającej nas rzeczywistości zmieniło się również znaczenie kariery zawodowej.

Słowa kluczowe : kariera zawodowa, edukacja, informacja, wiedza, cywilizacja, społeczeństwo.

Rozwój nauki i techniki, który tak silnie oddziałuje na rynek pracy, powoduje gruntowną reorganizację niemalże wszystkich obszarów i dziedzin życiowych, a także w sposób bezlitosny stawia coraz wyższe wymagania karierom zawodowym zdecydowanej większości z nas. Owa zmienność świata zewnętrznego w sposób gwałtowny oddziałuje na wewnętrzną strukturę człowieka, który na przestrzeni dziejów coraz bardziej musiał wykazywać się postawą o nasilonych walorach adaptacyjnych.

Znaczenie technologii informacyjnych w gospodarce opartej na wiedzy. W tym kontekście wyróżnić można za socjologami trójfazową transformację cywilizacyjną, której



kryteria rozwoju wyznaczają: pierwotne społeczeństwo agrarne, społeczeństwo industrialne i współczesne społeczeństwo informacyjne¹. Na tej podstawie dostrzegamy, iż na przestrzeni wieków zmieniał się zarówno podział pracy, jak i jej kształt ogólny. Powstawały nowe gałęzie przemysłu, a w efekcie zawody. Synchronicznie zmieniał się również znaczenie wiedzy, która coraz głębiej przenikała i upowszechniała się we wszelkich zakresach struktur społecznych. W efekcie coraz szerzej otwierały się wrota edukacji przed wszystkimi obywatelami, co zapoczątkowało rozlewanie się wiedzy niemalże na wszystkich frontach społeczeństwa.

Skalę zachodzących zmian, zapoczątkowanych głównie w dobie industrializmu, bardzo ciekawie obrazuje A. Zając, który pisze o transformacji “od GOW do GOW – od gospodarki opartej na węglu do gospodarki opartej na wiedzy”², którą niejako tworzy społeczeństwo informacyjne, stymulowane przez postęp naukowy i techniczny.

Według E. Skrzypek, podstawę gospodarki opartej na wiedzy stanowią zasoby i wykorzystanie potencjału wiedzy, która staje się strategicznym czynnikiem rozwoju. W warunkach gospodarki opartej na wiedzy ważnymi czynnikami sukcesu jest jakość, informacja, wiedza i kapitał intelektualny. Podstawową rolę pełni wiedza, która:

- stanowi o władzy,
- jest odwzorowaniem stanu rzeczywistości w umyśle człowieka, postawy twórczej pracy oraz kreowania nowych rozwiązań i procesów,
- jest jedynym zasobem ekonomicznym, podczas gdy pozostałe sprowadzone są do roli uzupełniających czynników wytwórczych,
- stanowi płynne połączenie doświadczenia, ocen wartości i informacji,
- jest sprawdzonym kluczem do zmian, wyboru wartości, szans życiowych,
- stanowi ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości i umiejętność ich wykorzystania,
- jest źródłem kompetencji, inteligentnego wigoru, siły, bogactwa, konkurencji, efektywności i skuteczności,
- to ważny wyznacznik sukcesu organizacji funkcjonującej w warunkach zmienności³.

Choć według P. F. Druckera wiedza co prawda nigdy nie będzie jedynym źródłem przewagi konkurencyjnej, to jednak najważniejszym⁴. Niemniej jednak – jak zauważa M. Goliński – niepodważalna okazuje się rola samej informacji, która we współczesnej gospodarce stała się dominującym czynnikiem produkcji, prowadzącym do rewolucji społecznej i gospodarczej⁵. Kluczowe są zatem technologie informacyjne, stanowiące połączenie zastosowań informatyki i telekomunikacji, obejmujące również sprzęt komputerowy oraz oprogramowanie, a także narzędzia i inne technologie związane ze zbieraniem, przetwarzaniem,

¹ J. Morbitzer, *Spoleczeństwo informacyjne*, [w:] T. Pilch (przew. kom. red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom V (R-St), Warszawa 2000, s. 904.

² A. Zając, *Zmiany charakteru pracy w cywilizacji wiedzy wyzwaniem pedagogiki pracy*, [w:] Z. Wiatrowski (red.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, Włocławek 2006, s. 381–382.

³ E. Skrzypek, *Gospodarka oparta na wiedzy i jej wyznaczniki*, [w:] M.G. Woźniak (red. nauk.), *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, Zeszyt nr 23: *Spoleczeństwo informacyjne – regionalne aspekty rozwoju*, Rzeszów 2011, s. 274.

⁴ P.F. Drucker, *Spoleczeństwo prokapitalistyczne*, Warszawa 1999.

⁵ M. Goliński, *Gospodarka i informacja*, [w:] J. Lubacz (red.), *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999, s. 137.



przesyłaniem, przechowywaniem, zabezpieczaniem i prezentowaniem informacji. Dostarczają one użytkownikowi narzędzia, za pomocą których może on pozyskiwać informacje, selekcjonować je, analizować, przetwarzać, gromadzić, zarządzać i przekazywać innym ludziom. Wobec tego aktualny rozwój cywilizacyjny w dużej mierze uzależniony jest od szybkiego przesyłu informacji, które dopiero po odpowiednim wyselekcjonowaniu pozwalają osiągnąć określone stadium wiedzy, która z kolei – jak słusznie pisze Z. Wiatrowski – jest już nie tylko przetworzoną informacją dzięki inteligencji człowieka, ale również dzięki maszynie¹.

Istota i współczesne znaczenie pojęcia kariery zawodowej. Wraz z płynnością otaczającej nas rzeczywistości zmieniło się również znaczenie kariery zawodowej, gdyż jej tradycyjne rozumienie² w zasadzie już zostało wyparte przez aspekt humanistyczny. Oznacza to, że obecnie kariera znajduje się w zasięgu każdej jednostki, która chce pracować, a nie tylko tej, która posiada możliwość wspinania się po drabinie zbiurokratyzowanego sukcesu. W tym kontekście bardzo ciekawie wypowiadają się W. Lanthaler i J. Zugmann, którzy pod szyldem “akcji JA” promują odejście od hierarchizacji kariery, stwierdzając, że “kto bowiem dostrzega przed sobą jedynie kolejny szczebel, nie widzi szerokich horyzontów, a żyjąc tak – sam je ogranicza”³. Niniejszy wywód znacznie rozszerza pole widzenia i przyczynia się do postrzegania kariery jako wartości “przyziemnej”, wyzwolonej z wszelkich stereotypów, która jest nade wszystko własnością jednostki⁴, w związku z czym dalece wybiega poza wykonywany zawód, a co bardziej ścieżkę awansową. Tak rozumianej karierze M. B. Arthur nadaje miano “kariery bez granic” (“*boundaryless career*”)⁵. Pokrewną kategorią w stosunku do “kariery bez granic” operuje D.T. Hall, piszący o “karierze proteuszowej” (“*protean career*”), rozumianej jako zmienna⁶. Na marginesie dodajmy, że termin ten wywodzi się od mitycznego Proteusza, który miał dar przepowiadania przyszłości i zmieniania swojej postaci.

W wyniku szerszego przeglądu literaturowego, nacechowanego swoistym chaosem terminologicznym, stwierdzić można, że współczesną koncepcję kariery zawodowej można interpretować w trzech następujących zakresach:

1) maksymalnym, uwzględniającym aspekt zmienności, zgodnie z którym kariera zawodowa jest własnością wszystkich osób pracujących, ale też bezrobotnych, dążących do podjęcia bądź odzyskania pracy, bez względu na jej charakter i posiadane kwalifikacje zawodowe;

2) optymalnym, uwzględniającym aspekt stabilności, a zatem kariera zawodowa traktowana jako własność jedynie osób pracujących bez względu na wykonywany zawód, gdzie

¹ Z. Wiatrowski, Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej, Radom 2009, s. 13.

² Zwrot “kariera” pierwotnie oznacza “galop” (z fr. *carrière*) lub “wóz” (z łac. *carrus*). Termin ten generalnie odnosi się do toru dla wścigów konnych (z ang. *career*), natomiast sprzyjająca tej rywalizacji gonitwa (szybki bieg) stanowi metaforę awansu.

³ W. Lanthaler, J. Zugmann, Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze, Warszawa 2000, s. 16.

⁴ J.H. Greenhaus, G.A. Callanan, Career Management, The Dryden Press, Fort Worth TX, 1994, s. 5.

⁵ S.E. Sullivan, M.B. Arthur, The evolution of boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 69., 2006, s. 19–29. Cyt. za: M. Rutkowska, “Nowa kariera” i jej egzemplifikacje w postaci kariery proteuszowej i kariery bez granic, [w:] Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi (Human Resource Management), nr 1(72), Warszawa 2010, s. 9.

⁶ D.T. Hall, *Careers in Organizations*, Goodyear, Santa Monica, 1976.



podobnie jak w pierwszym przypadku, głównym bodźcem motywacyjnym jest czynnik powinnościowy;

3) minimalnym, adresowanym do osób pracujących, ale tylko i wyłącznie, gdy karierze zawodowej towarzyszy przynajmniej jeden z dwóch poniższych aspektów:

– mobilności, który jest związany przede wszystkim z procesem rozwoju kariery zawodowej w nurcie doskonalenia zawodowego poprzez rozbudzanie motywacji z zastosowaniem czynnika samorealizacyjnego (np. kariera bankowa);

– osobowości, gdzie perspektywie samorealizacji niekoniecznie musi przyświecać tradycyjnie rozumiany rozwój kariery zawodowej, lecz głównie możliwość urzeczywistnienia swoich nie tyle zawodowych, co bardziej życiowych zdolności, zainteresowań, pasji (np. kariera sportowa, artystyczna, społeczna itp.).

Wspólny mianownik powyższych ujęć stanowi sukces zawodowy, który w zależności od sytuacji może mieć wiele znaczeń. Tym samym dla jednego człowieka sukcesem będzie jedynie samo utrzymanie pracy bądź jej znalezienie, zaś dla innego – “coś więcej”, czyli uzyskanie nagrody np. w postaci uznania, awansu czy też premii pieniężnej. Na tej podstawie można stwierdzić, że kariera zawodowa związana jest z działaniem jednostki, która poprzez pracę świadomie dąży do osiągnięcia “jakiegoś” sukcesu na miarę własnych aspiracji i możliwości. W tym dążeniu kształtują się postawy, zachowania i wartości, które wspólnie stanowią obraz rozwoju zawodowego człowieka. Jednocześnie trzeba tutaj wyróżnić czas niedokonany i dokonany, ponieważ to, że współcześnie do kariery może dążyć (“robić” ją) każdy, wcale nie oznacza, że każdy ją osiągnie (“zrobi”). Osiągnięcie kariery oznacza bowiem wypracowanie trwałego sukcesu zawodowego. Innymi słowy, chodzi głównie o rozwój kariery zawodowej, który jest niczym innym, jak tylko ustawicznym dochodzeniem do ugruntowanej i wyżej ocenianej społecznie formy sukcesu zawodowego.

O ile więc kariera zawodowa może być przymiotem każdego pracownika, o tyle do “prawdziwego” sukcesu zawodowego dochodzą nieliczni. Zasadnicza różnica pomiędzy karierą zawodową a sukcesem zawodowym polega na tym, że kariera jest procesem, natomiast sukces – pozytywnym stanem emocjonalnym, wypracowywanym w toku tegoż procesu.

Przemiany w strukturze zawodów. Rozwój gospodarki opartej na wiedzy sprawił, że wiedza stała się niejako towarem, który można zakupywać, magazynować bądź sprzedawać. W świetle zmian gospodarczych szczególnym miernikiem przyrostu tak rozumianej wiedzy są nowe technologie rzutujące na wszystkie dziedziny życia człowieka. Jak dotąd możemy m.in. zaobserwować przeobrażanie się mechanizacji w automatyzację i robotyzację, w wyniku czego w dalszym ciągu unowocześniają się procesy pracy. Rozszerzył się również sektor usługowy, którego nieodłącznym atrybutem stał się komputer i Internet. Diametralnie zmienił się nie tylko charakter i środowisko pracy, ale także struktura zatrudnienia.

We współczesnym świecie mamy do czynienia z nowym sposobem rozumienia pracy, bowiem uległy zmianom związane z nią normy i wartości, a także postawy ludzi wobec niej. Na rynku pracy pojawiły się nowe zawody, specjalizacje zawodowe, a rozwój kariery wciąż podąża



w coraz to mniej znanych kierunkach¹. Niektóre profesje natomiast przestały istnieć, a jeszcze inne przeżywają regres bądź ewoluowały.

Przykładem regresywności może być szewc, niegdyś wykonujący obuwie, zaś w dzisiejszych czasach ograniczający się jedynie do ich naprawy, ponieważ rynek przejęły zautomatyzowane dyskonty. Natomiast w kontekście ewolucji bardzo ciekawym przykładem jest zawód kowala, który obecnie już raczej nie podkuwa koni tylko wytwarza artystyczne przedmioty z żelaza. Jeszcze ciekawszy przykład stanowi "kurczący się" zawód tokarza. Mechaniczna tokarka bowiem pod wpływem innowacji techniczno-informatycznych przeobraziła się w sterowany komputerowo automat tokarski, co znacznie przyspiesza proces produkcji, ale jednocześnie powoduje redukcję personelu. Tak jak kiedyś jedna osoba przeznaczona była do obsługi jednej tokarki, tak teraz może ona sterować i kontrolować kilka automatów naraz. Produkcja przy tym, jest sprawniejsza i nieporównywalnie wydajniejsza, natomiast zakres czynności pracownika, z czynnego sterowania maszyną zawężił się ogólnie do wymiany zużytych narzędzi skrawających, pomiaru wytwarzanego detalu oraz ogólnego nadzoru i korygowania procesu produkcji.

Pod wpływem nowoczesnych technologii upowszechniło się zjawisko telepracy, które według W. Furmanka "dotyczy generowania produktów i świadczenia usług cyfrowych (informacyjnych) oraz komunikacyjnych"². A o to przykłady telepracy:

- dziennikarz, który swój artykuł do gazety przesyła pocztą elektroniczną,
- kierownik, wydający polecenia za pomocą telefonu komórkowego,
- nauczyciel, który prowadzi internetowy proces nauczania.

Chociaż nie każdy rodzaj pracy poddaje się wirtualizacji, to jednak liczba zawodów i pracowników, dla których klawiatura i monitor komputera stają się podstawowym narzędziem pracy, rośnie z dnia na dzień. Najbardziej rozwinięta część świata, do której i my chcemy się przecież zaliczać, rozwija się w tym właśnie kierunku. Można tutaj wskazać na grupę kognitariuszy, o których W. Furmanek pisze, że "jest to klasa ekspertów o zróżnicowanym charakterze. To co ich łączy, to dobra znajomość najnowszych technologii informatycznych do identyfikacji, analizy i rozwiązywania problemów. Należą do niej: twórcy, manipulatorzy i dostawcy informacji; naukowcy, projektanci, konstruktorzy, specjaliści od public relations, prawnicy, znawcy bankowości inwestycyjnej, konsultanci ds. zarządzania, doradcy finansowi i podatkowi, architekci, planiści strategii, specjaliści marketingu, producenci, i redaktorzy filmowi, reżyserzy, wydawcy, pisarze, redaktorzy, dziennikarze"³. Zatem jest to spora grupa zawodów, zarówno nowoczesnych, jak i wiekowych, które zostały wzbogacone nowoczesnymi technologiami.

¹ M. Jedynek, Współczesne doradztwo zawodowe w obliczu zmian w edukacji oraz przeobrażeń rynku pracy, [w:] R. Gerlach (red.), Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia, Bydgoszcz 2008, s. 220.

² W. Furmanek, Ewolucja zawodów istotnym problemem teorii edukacji zawodowej, [w:] H. Bednarczyk (red. nauk.), Pedagogika pracy, nr 46, Radom 2005, s. 74.

³ W. Furmanek, Rozwój technologii a zmiany w zawodach, [w:] H. Bednarczyk (red. nauk.), Pedagogika..., op. cit., nr 44, Radom 2004, s. 19.



Zawody ulegają przeobrażeniom i będą ulegały im dalej, wobec czego warto zastanowić się nad zawodami przyszłości, a co za tym podąża – charakterem pracy. S. M. Kwiatkowski do obszarów zawodowych najbardziej pożądanym w przyszłości zalicza¹:

- różnego rodzaju agencje, biura, wspomagające zakładanie oraz prowadzenie firm,
- obsługę i eksploatację nowoczesnych technologii (techniczny personel obsługi komputerów),
- eksploatację maszyn i urządzeń w modernizowanych gałęziach przemysłu (operatorzy w przemyśle: spożywczym, drzewnym, papierniczym, szklarskim),
- szeroko rozumianą ochronę środowiska,
- budownictwo i remonty.

Zdaniem autora pracownikami szczególnie preferowanymi na rynku pracy, niezbędnymi w najbliższej przyszłości będą:

- agencje biur wspomagających rozwój działalności gospodarczej,
- techniczny personel obsługi komputerów,
- operatorzy sprzętu optycznego i elektronicznego,
- operatorzy zautomatyzowanych linii produkcyjnych,
- doradcy inwestycyjni,
- maklerzy giełdowi.

Jak możemy zauważyć, w gospodarce opartej na wiedzy wraz z modyfikacją procesów pracy odpowiednio zmienia się także ogólna struktura rozwoju zawodowego człowieka, w którym nieodzowna staje się obsługa komputera jako naturalnego i powszechnego źródła wiedzy i informacji. Człowiek chcąc nie chcąc staje się członkiem społeczeństwa informacyjnego. Mówiąc dobitniej, nie osiągnięciu pełni rozwoju zawodowego jednostka będąca na bakier, bądź też nie nadążająca za współczesnym postępem technicznym, ponieważ coraz dynamiczniejsza innowatyka prowadzi do futuryzacji zawodów, które wymagają wyższego wykształcenia, uwzględniającego technologie informatyczne. Kluczowy staje się zatem szeroki pakiet umiejętnościowy oraz wiedza zawodowa nieustannie nabywana i aktualizowana w ramach doskonalenia zawodowego, tym bardziej, że aktualnie działania edukacyjne można obecnie podejmować praktycznie bez żadnych ograniczeń. Jak nigdy przedtem do głosu dochodzi wysoka jakość i efektywność rozwoju zawodowego człowieka, którą coraz częściej charakteryzuje się operując pojęciem kariery zawodowej.

Edukacja a rozwój kariery zawodowej w dobie współczesności. Z pojęciem gospodarki opartej na wiedzy koresponduje termin “społeczeństwo wiedzy”. Natomiast w książkach z zakresu pedagogiki pracy rzecz ujmując się nieco szerzej, ponieważ pisze się o “społeczeństwie wiedzy i pracy”. Wychodzi się bowiem z założenia, że zarówno praca jak i nauka zaliczane są do podstawowych form działalności człowieka, co przy postrzeganiu wiedzy jako wytworu nauki, pozwala wyszczególnić relację “wiedza – praca” i ostatecznie skłania, aby

¹ S.M. Kwiatkowski, *Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji*, Warszawa 2002. Cyt. za: B. Baraniak, *Rola kwalifikacji i kompetencji w kreowaniu aktywności zawodowej pracownika*, [w:] Z. Wiatrowski (red.), *Pedagogika...*, s. 172–173.



właśnie taką zależność traktować jako nadrzędny wyznacznik rozwoju człowieka, społeczeństwa, cywilizacji¹.

Warto jednak podkreślić, że głównym i zarazem kluczowym kontekstem tejże zależności są procesy edukacyjne, które są warunkiem budowania nowoczesnego społeczeństwa. Szkoła musi wyposażyć wszystkich uczniów w podstawowe umiejętności wyszukiwania, przetwarzania i korzystania z informacji, w oparciu o nowoczesne podstawy programowe nauczania. Zdaniem U. Sztanderskiej i W. Wojciechowskiego “pod wpływem rozwoju technologii i nasilenia powiązań globalnych, wykształcenie pierwotne (szkolne) często musi być modyfikowane i rozszerzane, jeśli ma zapewnić pracę i satysfakcjonujące zarobki. Ale nawet to, czy ludzie kształcą się przez całe życie i jak intensywnie to robią, w dużym stopniu zależy od pierwotnego wykształcenia szkolnego, bo to ono lepiej lub gorzej przygotowuje do dalszej nauki.² Poziom wykształcenia determinuje nie tylko wysokość wynagrodzenia, ale także ścieżkę jego zmian w trakcie kariery zawodowej”³. Wobec tego można powiedzieć, że podyktowane postępującymi zmianami technologicznymi zmiany gospodarcze, wymuszają konieczność kształcenia ustawicznego. Według R. Gerlacha, “pisząc na temat gospodarczego wymiaru zmian cywilizacyjnych, wielokrotnie podkreślano znaczącą czy wręcz strategiczną rolę edukacji w ich ukazywaniu, rozumieniu, nadążaniu za nimi, ich kierowaniu. Trudno sobie bowiem wyobrazić funkcjonowanie gospodarki danego kraju czy też poszczególnych organizacji w czasie zmian cywilizacyjnych, bez odpowiednio wysokich kwalifikacji i kompetencji pracowników”⁴. W podobnym tonie wypowiada się W. Oleszak, który pisze, że “globalizacja i szybki rozwój techniki, wzmagając popyt na wiedzę i wysokokwalifikowaną kadrę, na czoło działań dostosowawczych wysunęły edukację i szkolenia zawodowe. Globalizacja wpływa też na zmianę struktury kształcenia – wzrasta rola szkolenia w procesie pracy”⁵. Stąd też – zdaniem T. Aleksandra – “żyjąc w warunkach takiej zmienności ludzie stanęli wobec konieczności stałego wzbogacania wiedzy i ćwiczenia umiejętności na coraz wyższym poziomie, na miarę wymogów współczesnego życia i pracy zawodowej”⁶, która coraz bardziej jest nacechowana technologiami informacyjnymi.

Edukacyjną propozycję wiążącą problematyczne obszary rozwoju kariery zawodowej (w tym sukcesu) oraz nowoczesnych technologii, ukazuje amerykański przedsiębiorca i edukator finansowy R. Kiyosaki, w koncepcji którego zawiera się:

– edukacja szkolna – która powinna być jedynie podstawą edukacyjną, i na której nie można poprzestawać, jeżeli myśli się o sukcesie zawodowym;

¹ Patrz: Z. Wiatrowski (red.), *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1 i 2, Włocławek 2010 (w tym wyżej wymienionego – t.1.); Z. Wiatrowski, *Dorastanie...*, op. cit., s. 11–16.

² U. Sztanderska, W. Wojciechowski, *Czego (nie)uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, Warszawa 2008, s. 6.

³ Ibidem, s. 10.

⁴ R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Bydgoszcz 2012, s. 211.

⁵ W. Oleszak, *Kształcenie ustawiczne dorosłych koniecznością naszych czasów*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t.1., Włocławek 2007, s. 348.

⁶ T. Aleksander, *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom 2009, s. 411.



– edukacja profesjonalna – wynikająca z nowych technologii, przemian w świecie zawodów, a także modernizacji zakładów pracy, i która dotyczy nieustannego doszkalania pracowników po to, ażeby mogli oni swobodnie wywiązywać się nałożonych zadań;

– edukacja finansowa – mająca celu osiągnięcie sukcesu w postaci stabilności oraz niezależności finansowej, i która sprowadza się do formuły: “masz zarabiać, aby móc żyć i się rozwijać”, wobec czego planowanie kariery zawodowej powinno poniekąd przypominać planowanie działalności gospodarczej¹.

W ramach konkluzji warto przytoczyć stanowisko W. Szczęsnego, który pisze, że “stało się koniecznością życiową dokończanie, doskonalenie, a niekiedy wręcz przekształcenie zdobytego w młodości wykształcenia. Społeczeństwa chcące się rozwijać muszą organizować w coraz szerszym zasięgu kształcenie dorosłych, aby mogli oni spełniać zadania zawodowe, które wymagają nieustannej aktualizacji wykształcenia. Tak pojmowane kształcenie dorosłych uzyskuje nowe wartości; pozwala ono lepiej zrozumieć proces kształcenia jako proces współzależny z procesem rozwoju ludzi w ciągu ich życia”². Bez tego bowiem nie rozwinię się społeczeństwo wiedzy, a jedynie powstanie jeszcze więcej grup uprzywilejowanych, które będą korzystać z informacji, tak jak obecnie korzysta się z dóbr materialnych.

Refleksja uogólniająca. W rezultacie można powiedzieć, że rozwój karier zawodowych przekłada się na rozwój społeczny. Mamy zatem do czynienia z rozwojem zarówno w mikro-, jak i makroskali. Suma ludzkich dążeń i osiągnięć zawierająca się w pierwszym rozumieniu stwarza obraz rozwoju makroskalowego, który należy rozpatrywać w kontekście całego społeczeństwa. W takim rozumieniu rzecz sprowadza się do pojęcia społeczeństwa uczącego się, przed którym stoją szerokie wyzwania edukacyjne w kontekście nowoczesnych technologii, a szczególnie technologii informacyjnych. W tej perspektywie wyłania się znaczenie edukacji ustawicznej, traktowanej już nie tylko jako wymóg każdej poszczególnej jednostki, ale też nade wszystko jako wymóg cywilizacyjny.

Bibliografia:

1. *Aleksander T.* Andragogika. Podręcznik akademicki / T. Aleksander. – Radom, 2009.
2. *Drucker P. F.* Społeczeństwo prokapitalistyczne / P. F. Drucker. – Warszawa, 1999.
3. *Gerlach R.* Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania / R. Gerlach. – Bydgoszcz, 2012.
4. *Gerlach R.* (red.), Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia / R. Gerlach. – Bydgoszcz, 2008.
5. *Greenhaus J. H.* Career Management / J. H. Greenhaus, G. A. Callanan. – The Dryden Press, Fort Worth TX, 1994.
6. *Hall D. T.* Careers in Organizations / D. T. Hall. – Goodyear, Santa Monica, 1976.

¹ Cyt. za: W. Kołodziejczyk, M. Polak, Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia, Warszawa 2011, s. 63–64.

² W. Szczęsny, Idea edukacji ustawicznej w poglądach Bogdana Suchodolskiego, [w:] P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesółowska (red.), Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia, Płock 2003, s. 125.



7. *Kołodziejczyk W.* Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia / W. Kołodziejczyk, M. Polak. – Warszawa, 2011.
8. *Kruszewski P.* Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia / P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska. – Płock, 2003.
9. *Kwiatkowski S. M.* Dostosowanie struktury i treści kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w kontekście zmian w systemie edukacji / S. M. Kwiatkowski. – Warszawa, 2002.
10. *Lanthaler W.* Nowy sposób myślenia o karierze / W. Lanthaler, J. Zugmann, J. A. Akcja. – Warszawa, 2000.
11. *Lubacz J.* (red.), W drodze do społeczeństwa informacyjnego / J. Lubacz. – Warszawa, 1999.
12. *Sullivan S. E.* The evolution of boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility / S. E. Sullivan, M. B. Arthur // *Journal of Vocational Behavior.* – vol. 69. – 2006.
13. Sztanderska U., Wojciechowski W., Czego (nie)uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce, Warszawa 2008.
14. *Wiatrowski Z.* (red.), Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy, t. 1 i 2 / Z. Wiatrowski. – Włocławek, 2010.
15. *Wiatrowski Z.* Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej / Z. Wiatrowski. – Radom, 2009.
16. *Wiatrowski Z.* Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku, t. 1 / Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.). – Włocławek, 2007.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Під впливом швидкого розвитку економіки знання стає товаром, який ви можете придбати в магазині або продати. У світлі економічних змін спеціальну міру зростання цього виду відіграють нові технології проектування на всі сфери людського життя. Розширений сектор послуг, став невід'ємним атрибутом комп'ютера та Інтернету. Радикально змінивши не тільки природу і робоче середовище, а й структуру зайнятості. Поряд з реальністю ліквідності навколо нас змінюється також важливість кар'єри.

Ключові слова: кар'єра, освіта, інформація, знання, цивілізація, суспільство.

PROFESSIONAL CAREER DEVELOPMENT WITH USING INFORMATION TECHNOLOGY

The development of the knowledge economy was the reason for becoming knowledge a commodity which we can purchase, store or sell. In light of the particular measure of economic growth of this kind of knowledge, new technologies are projecting to all areas of human life. Expanded service sector, which has become an inseparable attribute of the computer and the Internet. It radically changed not only the nature and the environment, but also the structure of employment. The importance of career changed.

Key words: professional career, education, information, knowledge, civilization, society.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Под влиянием быстрого развития экономики знания становится товаром, который вы можете приобрести в магазине или продать. В свете экономических изменений специальную мере роста этого вида играют новые технологии проектирования на все сферы человеческой жизни. Расширенный сектор услуг, который стал неотъемлемым атрибутом компьютера и Интернета. Он радикально



изменил не только природу и окружающую среду, но и структуру занятости. Изменено значение карьеры.

Ключевые слова: карьера, образование, информация, знания, цивилизация, общество.

Андрій ЛИТВИН, Валерій СОЛОВЙОВ

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ

Проаналізовано методологічні засади, виявлено основні рівні, визначено особливості профільного навчання старшокласників. Розглянуто психолого-педагогічні проблеми та можливості співпраці загальноосвітніх шкіл та професійно-технічних навчальних закладів щодо допрофесійного технологічного навчання старшокласників. Обґрунтовано та розроблено організаційно-педагогічні умови співпраці середніх загальноосвітніх шкіл і професійно-технічних навчальних закладів щодо допрофесійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: допрофесійна підготовка, профільне навчання, технологічний профіль, ступенева професійна освіта, якість освіти, професійно-технічна освіта.

У контексті світових глобалізаційних та інтеграційних викликів основні завдання, поставлені Національною стратегією розвитку освіти на 2012–2021 роки полягають у зосередженні зусиль органів управління освітою всіх рівнів, науково-методичних служб за підтримки держави на реалізації пріоритетних напрямів розвитку освіти. Серед них: оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, врахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору царини професійної діяльності тощо. У загальній середній освіті це потребує “створення умов для диференціації навчання, посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів та здібностей” [6]. У сучасній українській загальноосвітній школі, на жаль, відсутня цілеспрямована підготовка до професійного вибору, недостатньо здійснюються професійна орієнтація школярів і формування в них готовності до навчання за фахом. Однак така підготовка, безумовно, необхідна. Її складовими мають бути, з одного боку, система профорієнтаційної роботи, з іншого – залучення учнів до пізнавальної та трудової діяльності, продовженням якої буде професійне навчання.

Викладена у працях провідних українських педагогів і психологів (Н. Бібик, В. Кремень, О. Ляшенко, В. Моргун, Е. Помиткін, В. Рибалка, П. Сікорський, Я. Цехмістер та ін.) багатоаспектність проблеми науково обґрунтованого та методично продуманого профільного навчання дає підстави вважати питання, пов’язані із запровадженням профілізації старшої загальноосвітньої школи остаточно не вирішеними. Важливість початкової допрофесійної підготовки молоді засвідчено положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні, постанови Кабінету Міністрів України



“Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Допрофесійна підготовка розпочинає адаптацію учня до певних функцій і сприяє його майбутньому становленню як фахівця. Упровадження такої підготовки з урахуванням запитів і здібностей учнів, а також потреб і кон’юнктури ринку відповідає індивідуальним і суспільним інтересам: по-перше, дає можливість цілеспрямованої підготовки до діяльності за психологічно найпридатнішими для кожної людини напрямками; по-друге, можливість зміцнити взаємозв’язок трудового навчання та загальноосвітніх предметів.

Реформи загальної освіти, які здійснили в останні десятиліття всі розвинуті країни, особливу увагу приділили питанням профільної диференціації навчання, мету якої сучасна педагогіка визначає як спрямовану спеціалізацію у сфері стійких інтересів, схильностей і здібностей учнів з метою максимального їх розвитку. З профілізацією навчання пов’язують можливості розкриття індивідуальності, творчих здібностей учнів, більш ефективної і планомірної підготовки до продовження освіти в обраній галузі майбутньої професійної діяльності. Профільна диференціація передбачає усвідомлений вибір учнями напряму спеціалізації, врахування пізнавальних потреб, здібностей, життєвих намірів, а також досягнутого рівня знань і вмінь. Вона тісно пов’язана з індивідуальним підходом до кожного учня. Тому вирішення проблеми диференціації змісту освіти відіграє важливу роль у реалізації особистісно орієнтованої моделі навчання.

У більшості європейських країн (Франції, Голландії, Англії, Швеції, Фінляндії, Норвегії, Данії та ін.) всі учні до 6-го року навчання в основній загальноосвітній школі формально одержують однакову підготовку [3]. На сьомому році навчання підлітки визначаються щодо свого подальшого спрямування. Їм пропонують два варіанти продовження навчання: академічний, який відкриває шлях до вищої освіти і професійний, за спрощеним навчальним планом, який містить переважно прикладні та профільні предмети. У США профільне навчання передбачене в останні два або три шкільні роки. Учні можуть вибрати три варіанти профілю: академічний, загальний і професійний, який дає допрофесійну підготовку. Варіативність забезпечується широким діапазоном навчальних курсів за вибором. При цьому насамперед враховуються побажання батьків, які обирають профіль навчання своїх нащадків [9, с. 65].

Аналіз зарубіжного досвіду дозволяє виокремити такі спільні риси організації навчання на старшій ступені шкільної освіти:

- загальна освіта у старшій школі в усіх розвинених країнах є профільною;
- профільна підготовка переважно охоплює три останні роки навчання в школі;
- частка учнів, які продовжують навчання у профільній школі, неухильно зростає і становить нині близько 70 %;
- кількість напрямів диференціації (профілів) є невеликою – в англомовних країнах, переважно, два (академічний і неакадемічний), по три у Франції (природничо-науковий, філологічний, соціально-економічний) і в Німеччині (мова–література–мистецтво, соціальні науки, математика–точні науки–технологія);



– організація профільної підготовки відрізняється за способом формування індивідуального навчального плану: від жорстко фіксованого переліку обов'язкових предметів (Франція, Німеччина) до можливості вибору з низки навчальних курсів, які пропонуються на весь період навчання (Англія, Шотландія, США та ін.);

– кількість обов'язкових предметів на старшому ступені в порівнянні з основною школою істотно менша; обов'язкові – природничі, математика, рідна та іноземні мови, фізична культура;

– дипломи (свідоцтва) про закінчення старшої профільної школи, зазвичай, дають право зарахування до вищих навчальних закладів (за деякими винятками, наприклад, крім медичних і військових ВНЗ).

В Україні профільне навчання також визнано складовою загальної модернізації середньої освіти [4]. Вирішення цього завдання дозволить знизити навчальне навантаження на школярів і, водночас, забезпечити повноцінну підготовку старшокласників відповідно до їхніх індивідуальних здібностей і потреб. Запровадження профільного навчання дає змогу ліквідувати розрив між середньою і професійною освітою; при цьому істотно розширюються можливості побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Профільна старша школа є провідною інституційною формою реалізації цієї мети, проте ефективними можуть бути й інші форми організації профільного навчання, у тому числі неформальні.

Перехід до профільного навчання має на меті [1, с. 744]: забезпечити поглиблене вивчення окремих предметів програми повної загальної освіти; створити умови для диференціації змісту навчання старшокласників з широкими і гнучкими можливостями побудови індивідуальних освітніх програм школярів; сприяти рівному доступу до повноцінної освіти різним категоріям учнів відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних нахилів і потреб; розширити можливості соціалізації учнів, забезпечити наступність змісту та методів загальної і професійної освіти, ефективно підготувати випускників школи до засвоєння програм вищої професійної освіти.

Основні завдання профільного навчання в середній школі:

– сформувати в учнів глибокі та міцні знання саме в тій галузі, де вони планують реалізувати себе (тобто, з профільних предметів);

– виробити у випускників навички самостійної пізнавальної діяльності, підготувати їх до вирішення складних завдань;

– зорієнтувати учнів у широкому колі проблем, пов'язаних з певною сферою діяльності та допомогти зробити вибір професії;

– розвинути в школярів мотивацію до професійної діяльності;

– виробити в учнів мислення, яке дозволяє критично і творчо сприймати інформацію, мати свою думку й уміти захищати її в будь-якій ситуації;

– забезпечити учням конкурентоспроможність і здатність швидко адаптуватися до різних умов життєдіяльності;

– підготувати абітурієнтів до вступу на обрані напрями професійного навчання.

Науковці Національної академії педагогічних наук України провели значну роботу з підготовки до впровадження профільного навчання в старшій школі. Розроблено концептуальні засади профільного навчання, визначено функції базових предметів і



курсів за вибором у різних профілях навчання, обґрунтовано принципи їх укладання. З'ясовано освітні цілі профільних навчальних предметів, дидактичні засади формування навчальних профілів. Обґрунтовано принципи моделювання навчально-виховного середовища профільної школи, спільно з Міністерством освіти і науки України укладено типові навчальні плани для різних профілів навчання тощо.

Організація системи профільного навчання звичайно така: допрофільні 8–9-ті класи та профільні старші класи. У допрофільних класах учнів необхідно “навчити вчитися”, здійснити профорієнтаційну роботу і проводити загальний розвиток. Але основна мета допрофільного навчання – заздалегідь допомогти школярам визначитися з вибором майбутнього профілю навчання.

Профільний ступінь навчання, залежно від можливостей школи, може складатися з: профільних класів, які діють у системі “школа – ВНЗ”; профільних класів, що використовують спеціально розроблені навчальні плани; класів поглибленого вивчення профільних предметів. Для підготовки до вступу у вищі навчальні заклади мають перевагу класи першого типу, де не лише посилюються профільні предмети шкільної програми, а й читають додаткові курси викладачі ВНЗ, з яким у школи налагоджено співпрацю. Узгодження діяльності шкільних вчителів і викладачів – важлива перевага цього варіанту навчання. Але не всі школи, особливо в районах, мають можливість ефективно контактувати з вищими. А можливості сільських шкіл, навіть найкращих, зазвичай обмежені класами поглибленого вивчення профільних предметів. Низка проблем організації профільного навчання в наших реаліях, це, насамперед: недостатня кількість кваліфікованих педагогічних кадрів, здатних реалізувати програми профільного навчання; відсутність підручників для кожного профілю; складність організації профільного навчання в школі з 1–2-ма класами в паралелі; традиційна обмеженість фінансування.

У сільських районах, в малих і середніх (за контингентом учнів) школах профілі не можливі в принципі. Відсутня як матеріальна база і кваліфіковані кадри, так і сама спроможність реалізувати цей задум – поділ класів або паралелей на необхідну кількість профільних підгруп (особливо в малокомплектних школах). Єдиний вихід – організувати базові опорні школи, педагоги яких зможуть реалізувати всі переваги профілізації. Для цього необхідно поєднати дію Державної програми “Шкільний автобус” із Положенням про освітній округ і створити систему гуртожитків, перетворивши ці заклади у школи-інтернати нового типу.

Виокремлення технологічного напрямку профільного навчання у старшій школі поставило питання про організацію такого навчання на базі професійно-технічних навчальних закладів, які здатні забезпечити якість цього напрямку підготовки. За результатами експериментальної роботи профільне навчання впровадили ПТНЗ Рівненщини, Донеччини, Вінниччини та інших регіонів України. У 2006 р. профільне навчання учнів старшої школи вже здійснювалося у 96 ПТНЗ сфери послуг, будівельного, аграрного та промислового профілю. Однак, у подальшому їх кількість почала зменшуватися [2, с. 142].

Спроба впровадження старшої профільної школи за концепцією 2003 р. [4] показала, що профільне навчання в нас реалізується, переважно, як поглиблене вивчення



окремих предметів, доповнене системою курсів за вибором. При цьому освітній процес якісно не змінюється. Цей факт викликає необхідність розмежувати такі поняття, як “профільна школа” і “школа з поглибленим вивченням предметів”, а отже, визначити місце гімназій і спеціалізованих шкіл в освітньому просторі в умовах профілізації. Практика свідчить, що профільну освіту розуміють в основному як навчання для більш здібних школярів, орієнтованих на отримання вищої освіти (при цьому зміст має, переважно, академічну спрямованість). Натомість, можливості ПТНЗ і коледжів для професійного самовизначення учнів фактично не використовуються. Водночас, значна частина молоді, що вступає в життя, нині формує запит на новий тип підготовки, який має інтегрувати традиційну для нашої школи освіту з уже призабутою “реальною”, тобто давати принаймні уявлення про характер професійної діяльності на основі особистого досвіду. У межах сучасної середньої загальноосвітньої школи забезпечити повноцінну професійну кваліфікацію учню, на наше переконання, нереально з огляду на відсутність місця і часу на виробниче навчання і практику. Проте, такі спроби (у більшості – необґрунтовані та невиправдані) нині відбуваються.

Теоретики-науковці, управлінці та педагогічні працівники по-різному ставляться до ідеї профільної школи, однак процес підготовки до її впровадження в Україні тривав близько десятиліття, в нього були вкладені значні ідеї, зусилля та кошти. Сьогоднішні випускники вже мали навчатися у старшій школі три роки. На цьому будувались усі нововведення. Однак, незважаючи на великий доробок і витрачені зусилля, профілізація старшої школи була, фактично, зупинена внаслідок кон’юктурного політичного рішення про повернення до 11-річної середньої освіти. Старша школа нині триває лише два роки, а обсяг інформації, яку необхідно засвоїти учням, суттєво зріс. Педагоги небезпідставно вважають, що забезпечити послідовність, систематичність і, зрештою, якість освіти в подібних обставинах надзвичайно складно. А дотримуватися будь-якої профілізації та вести допрофесійну підготовку старшокласників – майже неможливо.

У 2013 р. в Україні було затверджено іншу Концепцію профільної освіти [5]. У документі закладено, як завжди, чимало прогресивних ідей: суттєве розширення автономії школи в розподілі навчального часу (52 %), забезпечення можливості створення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня, впровадження професійних випробувань для усвідомленого вибору майбутньої професії. Концепція передбачала вісім обов’язкових предметів, а на поглиблене навчання пропонувався широкий вибір предметів. Батьки, які відмовляться від будь-якого профілю навчання для своїх дітей, могли обрати “серединний модуль”, тобто зберегти 16 предметів навчання. Передбачалось продовжити також формування освітніх округів. Упровадження Концепції профільного навчання в старших класах планувалось розпочати з 1 вересня 2018 р.

Проте постає питання про можливості типової середньої школи щодо організації профільного навчання в нинішній, напруженій соціально-економічній і політичній ситуації. Для цього потрібні чималі кошти: сучасні засоби навчання, приміщення для поділу на групи (якщо школа багатопрофільна), оплата праці вчителів, які ведуть предмети за вибором і спецкурси в додаткових групах. Залишається нерозв’язаним кадрове питання: для навчання профільних предметів потрібні спеціально підготовані



висококваліфіковані педагоги, здатні постійно працювати над собою, бути обізнаними в останніх досягненнях своєї галузі, професійно розвиватися в непростих, психологічно несприятливих умовах. Ініціатори другої спроби реалізації профільного навчання досить безпідставно вважали, що наші педагоги спроможні в умовах дворічної старшої школи, без сучасного обладнання, при чи не найнижчій у світі оплаті праці вчителя досягти значного підвищення рівня знань випускників.

У вересні 2014 р. нове керівництво Міністерства освіти і науки України висунуло на обговорення проект нової Концепції профільного навчання в старшій школі. Проект викликав дискусію серед освітян, які мають побажання щодо його вдосконалення, вимагають урахування причин, які викликали значні труднощі в попередній спробі впровадження ідеї профілізації. Відтак, робота над черговою Концепцією профільного навчання продовжується, а Міністерство освіти і науки спільно з Національною академією педагогічних наук України розробляє рекомендації загальноосвітнім навчальним закладам на період до її запровадження. Отже, що принесе державі нинішня спроба модернізації середньої освіти, ще невідомо, однак практики розуміють, що готувати учнів до ринку праці, продовження навчання, вибору професії та освітньої траєкторії – одне з основних завдань шкільної освіти.

Наші дослідження стану допрофесійної підготовки старшокласників [7] виявили низку недоліків: недостатність політехнічних знань і вмінь учнів; відсутність належної професійної спрямованості загальноосвітніх знань, слабка мотивація до навчання; невиробленість трудових навичок, недостатня самостійність і дослідницькі вміння. Основні причини – неузгодженість вивчення загальноосвітніх і профільних предметів, недоліки навчально-програмного забезпечення, домінування освітніх цільових настанов над розвивальними, недостатня підготовка вчителів профільних предметів, відсутність у школах необхідного матеріально-технічного забезпечення. З огляду на це, вважаємо доцільним координацію можливостей і поєднання зусиль загальноосвітньої школи і ПТНЗ у царині допрофесійної профільної підготовки технологічного напрямку.

На основі аналізу функцій, структури допрофесійної підготовки та дослідження її особливостей ми визначили організаційно-педагогічні умови допрофесійної підготовки старшокласників у системі “середня загальноосвітня школа – професійний ліцей” [7, с. 121]:

- взаємодія загальноосвітніх шкіл і ПТНЗ із метою використання навчально-виробничої бази та педагогічного персоналу профтехосвіти;
- упровадження ефективної системи професійної орієнтації та профвідбору;
- інтеграція допрофесійного, трудового та профільного навчання технологічного напрямку;
- структурування допрофесійного профільного навчання відповідно до природних здібностей, інтересів учнів і потреб ринку праці.

Організована з урахуванням цих вимог допрофесійна підготовка потребує відповідних змін у функціонуванні педагогічної системи для об’єднання творчих зусиль педагогічних колективів, досягнення максимально корисного результату діяльності навчальних закладів, надання якісної освіти, сприяння самовизначенню та самореалізації учнівської молоді. Водночас, упровадження запропонованих інновацій позитивно



впливає на ефективність навчального процесу, покращує мотивацію учнів до навчання, активізує їхню самостійну роботу, а навчально-матеріальна база, досвідчені педагогічні працівники ПТНЗ забезпечують ґрунтовну допрофесійну підготовку учнів старшої школи.

Наше дослідження засвідчило, що підвищення ефективності допрофесійної підготовки старшокласників потребує: поліпшення профорієнтаційної роботи серед учнів загальноосвітніх шкіл, розроблення наукових підходів до вибору професії, створення системи психологічного супроводу підготовки майбутніх фахівців; вдосконалення методики допрофільної підготовки учнів; реалізації на практиці профільної старшої школи; впровадження інноваційної системи організації допрофесійної підготовки на основі використання досягнень вітчизняної та світової педагогіки і психології; застосування ефективних педагогічних технологій і активних інноваційних методик допрофесійної технологічної підготовки; створення наскрізних програм, які забезпечили б наступність навчання у школі та професійній освіті; розвитку творчого потенціалу педагогів, їхнього професійного самовдосконалення, підготовки їх до роботи у профільній старшій школі; адаптації педагогів професійної освіти до навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи; комплексного забезпечення навчального процесу допрофесійної підготовки підручниками, посібниками, дидактичними матеріалами, наочністю; наукового обґрунтування та затвердження на законодавчому рівні різноманітних форм співпраці навчальних закладів різних рівнів і соціальних партнерів стосовно допрофесійної підготовки старшокласників; створення сучасної методики визначення необхідного для технологічного профілю допрофесійної підготовки матеріально-технічного, ресурсного та іншого забезпечення, а також затвердження відповідних нормативів і державних гарантій їх дотримання тощо [7, с. 183].

Відповідно до ідей профільного навчання у старшій школі доцільно забезпечити наступність і неперервність між профільним навчанням і професійною підготовкою, яку майбутні фахівці отримуватимуть у ПТНЗ чи ВНЗ. На нашу думку, це потребує створення територіальних (на базі одного чи декількох районів і міст обласного значення) опорних загальноосвітніх навчальних закладів і одного-двох ПТНЗ відповідно до потреб ринку праці та особливостей економіки регіону [8, с. 96-97], що уможливить профілізацію старшої школи, а також професійну орієнтацію та профвідбір молоді. Безперечно, допрофесійній підготовці в загальноосвітній школі належить вирішальна роль у виявленні та розвитку природних задатків, нахилів і здібностей особистості, формуванні інтересів, потреб, мотивів діяльності, адаптації учнів до вимог майбутньої професійної підготовки, вихованні професійно важливих, моральних якостей, піднесенні духовності та творчого потенціалу. Подальші дослідження цієї проблеми сприятимуть більш глибокому розумінню цілей, структури й організації профільного навчання старшокласників.

Література:

1. *Бібік Н. М.* Профільне навчання / Н. М. Бібік // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 743–745.



2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
3. Зарубіжний досвід профільного навчання [Електронний ресурс] // Osvita.ua. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/3521/>.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – № 24. – К. : Пед. преса, 2003. – С. 23–38.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі : затверджено наказом МОН України № 1456 від 21 жовтня 2013 р.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013.
7. Соловійов В. Ф. Допрофесійна підготовка в системі “загальноосвітня школа – професійний ліцей” : монографія / В. Ф. Соловійов ; за ред. А. В. Литвина. – Львів : СПОЛЮМ, 2014. – 256 с.
8. Сікорський П. Структурна взаємодія загальноосвітньої та професійної шкіл в умовах переходу на 12-річне навчання / Петро Сікорський // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2005. – № 5. – С. 90–99.
9. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

KSZTAŁCENIE PROFILOWE: ANALIZA STRATEGII I DROG ROZWOJU

W artykule zostały przeanalizowane metodologiczne zasady, identyfikowane są główne poziomy, wyznaczona specyfika profilnego kształcenia licealistów. Rozpatrzone są psychologiczne i pedagogiczne zagadnienia oraz możliwości współpracy ogólnokształcącej i zawodowej szkół, dotyczącej przedzawodowego kształcenia licealistów technologii. Uzasadnione i opracowane są organizacyjne i pedagogiczne warunki współpracy średniej ogólnokształcącej i zawodowej szkół w stosunku do przedzawodowego szkolenia przyszłych specjalistów.

Słowa kluczowe: *przedzawodowe szkolenie, profilne kształcenie, profil technologiczny, wielopoziomowe szkolnictwo zawodowe, jakość edukacji, kształcenie zawodowe techniczne.*

PROFILE STUDIES: AN ANALYSIS OF STRATEGIES AND WAYS OF DEVELOPMENT

The author analyses methodological requirements, determines the levels and specificity of the senior pupils' profile training. The psychological and pedagogical problems and possibilities of cooperation between secondary schools and vocational schools in relation to senior pupils' pre-vocational technological training are considered. The organizationally-pedagogical conditions of secondary schools and vocational schools collaboration of future specialists' pre-vocational training are grounded and developed.

Key words: *pre-vocational training, profile studies, technology profile, multilevel vocational education, education quality, vocational training.*

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: АНАЛИЗ СТРАТЕГИЙ И ПУТИ РАЗВИТИЯ

Проанализированы методологические основы, выявлены основные уровни, определены особенности профильного обучения старшеклассников. Рассмотрены психолого-педагогические проблемы и возможности сотрудничества общеобразовательных школ и профессионально-технических учебных заведений относительно допрофессионального технологического обучения старшеклассников. Обоснованы и разработаны организационно-педагогические условия сотрудничества средних общеобразовательных школ и профессионально-технических учебных заведений относительно допрофессиональной подготовки будущих специалистов.



Ключевые слова: допрофессиональная подготовка, профильное обучение, технологический профиль, многоуровневое профессиональное образование, качество образования, начальное профессиональное образование.

Валерій ОРЛОВ

РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ ПРО УСПІХ НА РИНКУ ПРАЦІ

Обґрунтовано зміни в ціннісних уявленнях людини, зокрема, уявленнях про професійний успіх учнів і викладачів ПТНЗ, які автор розглядає як особливу форму активності у пошуках смислу життя, сенсів навчальної і професійної діяльності, характерну для професійного становлення в особистісному розвитку учнів ПТНЗ, майбутніх фахівців у різних галузях виробництва.

Ключові слова: уявлення про успіх, аксіологія, аксіогенез, смисл життя, професійний успіх, учні ПТНЗ, викладачі.

Дослідницьке поле проблеми формування уявлень учнів ПТНЗ про професійний успіх і ціннісні позиції особистості досліджується на стику декількох гуманітарних наук: психології і педагогіки, соціології і культурології, аксіології і філософії. У цьому обширі уявлення про професійний успіх розглядається як особлива форма активності учнів і викладачів професійної школи у пошуках смислу життя й усвідомлення цінностей, що є особистісно значимими, і до яких варто долучитися у той чи інший спосіб.

Одним з перших таку форму активності виокремлює В. Франкл, досліджуючи філософські підходи до проблем пошуків людиною сенсу життя і сенсу діяльності. Намагаючись допомогти людині в пошуках власного смислу життя, В. Франкл визначав ті шляхи, за допомогою яких вона може зробити своє життя осмисленим. Це, по-перше, за допомогою того, що ми даємо життю (наша творча самовіддача, цінності творення), по-друге, за допомогою того, що ми беремо від світу (наші позитивні емоції, переживання, почуття – цінності переживань), і, по-третє, завдяки позиції щодо власної долі, яку не здатні змінити (прийняття власної долі, знаходження смислу свого існування в ситуаціях, що здаються безвихідними і безглуздими, цінності відношення) [1, с. 37, с. 89, с. 127].

Проблема формування смислу, яка детермінує активність свідомості, особистісної діяльності, здатна актуалізувати і проблему професійного розвитку, а також навпаки: усвідомлення, осмислення проблеми професійного розвитку людини активізує саме ті напрями руху свідомості, які стимулюють пізнавальні процеси і процес самовдосконалення майбутнього робітника. Пізнання смислу дає знання, розуміння, розкриває його і тягне до глибини. Природа смислу діалогічна, як і діалогічна природа людської свідомості. Тільки вона виправдовує людське життя, діяльність і пізнання. Щодо цього, А. де Сент-Екзюпері писав: “Той, хто працює киркою, хоче, щоб у кожному його ударі був сенс. Коли киркою працює каторжник, кожен його удар лише принижує каторжанина, але якщо кирка в руках дослідника, та кожен його удар звеличує



дослідника. Каторга не там, де працюють киркою. Вона жахлива не тим, що це важка праця. Каторга там, де удари кирки позбавлені смислу, де праця не єднає людину з людьми” [2, с. 145-146].

Аналіз сенсу життя, життєвого шляху не може обходити увагою проблему життєвого і професійного успіху як соціальної та особистісної значущості людських вчинків і життєдіяльності в цілому. На думку К. Ясперса, людина стає тим, ким вона є, завдяки справі, яку вона робить своєю. Тому призначення людини виявляється в ході діяльності щодо зміни себе, зміни своїх ціннісних орієнтацій [3]. Суть філософського підходу до проблеми формування уявлень про цінності людського життя пов’язані із розвитком аксіології. Значний внесок у вивчення проблем формування ціннісних орієнтацій особистості вніс німецький філософ Г. Ріккерт, який стверджував, що “проблема цінності є проблема “значущості” (Geltung) цінності, і це питання ні в якому разі не збігається з питанням проіснуванні акта оцінки ... Цінність є значимою навіть і за відсутності акта оцінки, що виражає те чи інше до неї ставлення” [4, 459].

Становлення і розвиток ціннісних орієнтацій, уявлень, позицій, тобто аксіогенез особистості представлений в наукових працях як “розгортання її суб’єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб’єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини” [5, с. 11].

Мета та завдання статті полягають у висвітленні особливостей формування системи ціннісних орієнтацій учнів ПТНЗ, майбутніх робітників, в їхніх уявленнях про професійний успіх і розвитку здатності до планування власної професійної кар’єри в майбутньому.

В Україні уявлення молоді про життєвий і професійний успіх формуються в умовах оновлення середовища існування, змін в ієрархічній структурі життєвих цінностей особистості і, як результат, суперечливості системи цінностей, що детермінують успіх. Ціннісні уявлення, в свою чергу, закономірно відображають домінуючу в суспільстві систему цінностей як показника розвитку культури і суспільства. Вивчення ціннісних орієнтацій молоді щодо життєвого і професійного успіху дає змогу виявити ступінь її адаптації до нових умов, визначити її інноваційний потенціал, що певною мірою впливає і на розвиток українського суспільства в цілому.

Філософський підхід до формування теоретико-методологічної бази дослідження аксіогенезу уявлень дає можливість виділити низку концепцій цінності. У першу чергу йдеться про дослідження цінностей, в яких акцент робиться на значимості. Тобто, цінність визначається як значущість об’єкта для задоволення потреб суб’єкта. Проте значення може бути як позитивним, так і негативним, а цінність – це завжди позитивна значимість об’єкта.

Частина дослідників дотримуються іншої позиції в дослідженні природи значущості в цінності. Вони відзначають, що цінності можуть мати як позитивне, так і негативне значення. Наприклад, категорії краси і потворності, добра і зла, на думку авторів, мають однакову ціннісну природу. Проте ми підтримуємо тезу, де стверджується, що цінність має лише позитивне значення, саме тому вона називається цінністю, що цінною вона є стосовно суб’єкта. Так, наприклад, А. Гулига пише:



“Цінностей зі знаком мінус не буває ... У теорії цінностей всі величини мають знак плюс ... У теорії цінностей сама протилежність позитивна ... Позитивною протилежністю краси є не потворне, а інша краса, позитивної протилежністю добра – інше добро” [6, с. 43-44]. Таким чином, у даній концепції акцент робиться на таку істотну характеристику цінності як її значимість для суб’єкта.

Ми визнаємо пізнавальні можливості даної концепції при аналізі природи цінності. Однак її основний недолік полягає в тому, що в ній акцент робиться переважно на споживанні цінності суб’єктом. Разом з тим, цінність пов’язана не тільки зі споживанням, а й виробництвом, творенням, перетворенням природи людиною. Інша концепція цінності – “оцінна”. До неї відносяться такі дослідження цінності, в яких акцент робиться на оцінці як специфічній формі існування цінності. Отже, цінність визначається як критерій і способи оцінки значущості об’єкта, виражені в моральних принципах, нормах, ідеалах, установках, цілях. У цьому напрямі цінність досліджується в роботах С. Анісімова [7], В. Діденка [8].

На сучасному етапі розвитку суспільства можна говорити про наступні особливості формування системи цінностей учнів ПТНЗ, майбутніх робітників, щодо життєвого і професійного успіху. Першою особливістю системи цінностей молодого покоління є те, що її формування відбувається в умовах конфлікту поколінь. Йдеться про кризу виховної функції старшого покоління, що часом проявляється в недостатній готовності певної частини викладачів ПТНЗ підготувати своїх учнів до життя в оновленому середовищі.

Порушення наступності поколінь зумовлено:

– по-перше, тим, що старше покоління викладачів ПТНЗ часто є носіями цінностей радянського періоду, що не завжди сприяє досягненню успіху в новому середовищі, відповідно, й молоді люди далеко не завжди розділяють уявлення викладачів і майстрів виробничого навчання про життєвий і професійний успіх;

– по-друге, з віком знижується здатність швидко адаптуватися до постійних інновацій, отже нове не засвоюється дорослими настільки швидко, як і молоддю.

Виникає невідповідність уявлень старшого покоління зміненим завданням нового часу. Таким чином, складається унікальна ситуація: в соціалізацію вступає не тільки молодь, але й старше покоління.

Соціологи стверджують, що загальна система цінностей батьків не сформована, про що свідчить неоднозначність сприйняття і трактування окремих цінностей. Так, наприклад, старше покоління керується у своїй поведінці такими стереотипами, як: “головне – це повага до традицій, звичаїв, норм, прийнятих більшістю”, “для людини важливіше співвіднесення свого особистого життя з життям свого покоління” [9, с. 98]. Таким чином, старше покоління більшою мірою орієнтоване на суспільні цінності – цінності всього суспільства. Тому успіх в їх уявленнях – це прагнення бути такими, як усі. Найчастіше викладачі орієнтовані на стратегію конформізму в досягненнях. Однак ми вважаємо, що говорити про абсолютну відсутність наступності між учнями і викладачами – не зовсім коректно. Швидше, варто говорити про порушення механізмів формування уявлень про життєві і професійні цінності, а відповідно про життєвий і професійний успіх.



У педагогічній взаємодії викладачів і учнів ПТНЗ слід враховувати дію двох механізмів: наступності й мінливості. У суспільстві, що стабільно розвивається, механізм наступності є основним механізмом формування системи цінностей учнівської молоді, майбутніх робітників, для яких уявлення про успіх формується на прикладі батьків, викладачів, майстрів виробничого навчання, а вже потім, під час виробничої практики, прикладом стає успіх людей конкретної професії. Значна частина уявлень про успіх, в такому соціумі не “застаріває”. Дані уявлення є актуальними і після певного періоду часу. Таким чином, система ціннісних уявлень стабільного суспільства є відносно стійкою.

У суспільстві, що розвивається нестабільно, на перший план виходить механізм мінливості. Формування системи цінностей в учнівської молоді пов’язано, насамперед, із засвоєнням цінностей, що, на їх думку, відповідають часу, а не з відтворенням цінностей, сформованих у минулі часи. Тобто йдеться про механізм адаптації до нових умов, а не “механізм відтворення цінностей”. Сучасна молодь керується, насамперед, такими стереотипами, як: “головне – ініціатива, підприємливість і пошук нового”, “виділитися серед інших і бути яскравою індивідуальністю значно краще, ніж бути як усі”, “для людини, насамперед, важлива оцінка свого особистого життя за своїми власними індивідуальним критеріям” [9].

Особливість аксіогенезу уявлень учнівської молоді про успіх в сучасних умовах полягає в тому, що їх формування відбувається в умовах кризи інституту освіти, викликаній непослідовністю реформ. По-перше, найважливішим завданням системи професійної освіти є формування світогляду – системи моральних переконань уявлень учнівської молоді про своє майбутнє. Воно має бути, з одного боку, стійким, щоб “не розпадатися на частини”, з іншого – гнучким, “коригуватися” залежно від вимог середовища, що постійно оновлюється.

По-друге, завданням системи професійної освіти є формування і розвиток професійної компетентності в контексті позитивного ставлення до набутого суспільством досвіду попередніх поколінь. Отже, система професійної освіти повинна формувати певний нормативний ідеал робітника, здатного до працевлаштування і конкурентоздатного на сучасному ринку праці.

У реальності, система професійної освіти України більшою мірою реалізовує свою навчальну функцію, меншою мірою – виховну, людинотворчу, соціалізаційну. Це зумовлено тим, що на сьогодні відсутня єдина стратегія професійної освіти, яка б відповідала за формування світогляду молоді людини. Критичне переосмислення минулого призвело до того, що один і той же вчинок, одна і та ж дія оцінюється як позитивно, так і негативно. Отже, можна говорити про нестійкість уявлень учнівської молоді, суперечливості в її ціннісних орієнтаціях на успіх у житті. Крім того, суперечливість в ціннісних орієнтаціях молоді зумовлена диференціацією, як у сфері загальної, так і в сфері професійної освіти – нерівним доступом до отримання якісних освітніх послуг.

Ми не повинні залишати поза увагою і те, що формування системи цінностей молодого покоління відбувається в умовах дегуманізації засобів масової інформації й



неконтрольованого простору Інтернет. Це дієвий чинник, що активно втручається у формування морального, естетичного, ціннісного світу учнівської молоді.

У суспільстві, що розвивається відносно стабільно, засоби масової інформації демонструють декілька існуючих в суспільстві моделей досягнення успіху. Всі ці моделі об'єднані стійким ставленням до загальноприйнятих цінностей: визнанням цінності добра, правди, і засудженням зла, насильства.

У нестабільному суспільстві, яким є сучасне суспільство в Україні, ЗМІ транслюють суперечливі моделі досягнення успіху. Їх суперечливість зумовлена неоднозначним ставленням до цінностей: з одного боку, йдеться про цінності добра, краси, правди, з іншого боку, романтизується насильство, нав'язуються цінності зла, неподобства, брехні як способів досягнення успіху в умовах сучасного суспільства. Наразі засобами масової інформації демонструється, перш за все, модель самоствердження однієї людини за рахунок пригнічення інших, меншою мірою модель самоствердження реалізовується завдяки особистим зусиллям, спрямованим на творення матеріальної чи духовної культури.

Тому викладачам ПТНЗ доводиться констатувати сумні наслідки впливу оточуючого середовища – існування у свідомості учнів таких стереотипів у досягненні успіху, як: “йти по головах”, “не завжди потрібно прагнути до правди, іноді для досягненні своєї мети потрібна брехня”, “мета виправдовує засоби”, “краса не врятує світ”, “добро не завжди перемагає зло”, “перемагає сила”, “нахабність – друге щастя”.

У своїх уявленнях про життєвий і професійний успіх молодь неоднорідна. З одного боку, існує подібність уявлень учнівської, студентської та працюючої молоді про життєвий успіх, детерміноване схожими умовами формування певної соціальної групи. З іншого боку, існують відмінності в уявленнях учнівської, студентської та працюючої молоді. За нашими спостереженнями, маємо підстави стверджувати, що уявлення учнів ПТНЗ, при спільності вікових характеристик, мають істотні відмінності від учнів загальноосвітніх шкіл.

Вважаємо, що зміна характеристик домінуючого виду діяльності учнів ПТНЗ визначає ступінь їхньої соціальної зрілості – самостійності в досягненні життєвого успіху і відповідальності за свої досягнення чи поразки в майбутній професійній діяльності. Зміна таких суб'єктивних факторів, як потреб і ціннісних орієнтацій, детермінує усвідомлене чи неусвідомлене прийняття референтних груп, з якими учні загальноосвітньої школи і учні ПТНЗ порівнюють свої досягнення. Зміна системи цінностей недавнього учня школи, а тепер вже учня ПТНЗ зумовлює, в свою чергу, ієрархію життєвих цілей, відповідних певному етапу розвитку особистості, реалізація яких і буде успіхом.

У цілому, варто виділити таку позитивну тенденцію у свідомості та поведінці учнів ПТНЗ як орієнтація на індивідуалізм у досягненні успіху. Учні більшою мірою орієнтовані не на суспільні цінності (як це намагаються пропагувати педагоги), а на групові – цінності певної референтної групи. Учні ПТНЗ відрізняє, з одного боку, протест щодо норм, цінностей, установок, моделей поведінки дорослих, з іншого боку, внутрішньо груповий конформізм.



Формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх вимагає створення суб'єктами освітнього процесу педагогічних умов, необхідних для підвищення ступеня суб'єктності майбутнього робітника за допомогою розкриття його потенційних можливостей та активізації внутрішніх особистісних ресурсів, що сприяє успішному професійному самовизначенню, проектуванню та реалізації особистої професійної перспективи в майбутньому.

Успішному формуванню уявлень про професійний успіх сприяє ряд педагогічних умов:

– настановчі, що включають зміни у ціннісних орієнтаціях у значенні дотримання принципів діяльнісного опосередкування, особистісно-орієнтованої взаємодії та диференційованого підходу до учнів, принципу консолідації ресурсів суб'єктів освітнього процесу та діалектичного розвитку;

– процесуально-проектувальні та суб'єктно-перетворюючі, що уможливають розробку моделі педагогічного супроводу учня ПТНЗ та відображають зміст і логіку формування в нього уявлень про професійну кар'єру;

– інструментально-технологічні, котрі передбачають застосування в процесі педагогічного супроводу формування у майбутнього робітника уявлень про професійну кар'єру за допомогою розвивальних й евристичних технологій.

Модельований процес педагогічного супроводу формування в учня уявлень про професійний успіх у процесі життєвого і професійного самовизначення розглядається нами як сприяння розкриттю його потенційних можливостей та ресурсів, це відкрита педагогічна система, що передбачає здійснення різноманітних видів і форм діяльності суб'єктів у спеціально організованому соціальному й освітньому просторі у процесі профорієнтаційної взаємодії, професійної підготовки і професійного становлення.

Реалізація відповідних педагогічних умов відкриває можливість для виникнення такого позитивного явища в молодіжному середовищі, як здатність у своїх уявленнях не тільки адаптуватися до існуючих моральних і матеріальних цінностей, а й уміння створювати їх. Першим поштовхом може стати обговорення з учнями такого, наприклад, тексту:

“Людину з великою кількістю грошей можна вважати багатою людиною. Але чи дійсно це успішна людина?”

Кожна людина ставить перед собою мету і прагне до її досягнення. Досягнення бажаної мети в житті – це і є успіх. Людина, яка не має мети в житті і не прагне до досягнення цілі, не може стати успішною людиною. Вона може бути багатою, бідною, здоровою, слабкою або якою завгодно, але не може стати успішною.

Поставити перед собою мету – завдання не складне. Але, досягти бажаної мети – це значно складніше!

Щоб бути успішною людиною, багатства і здоров'я недостатньо. Людина повинна бути психічно і фізично підготовленою до досягнення мети. Навіть бідна людина може стати успішною, якщо вона досягає того, чого хоче. Успішна людина має бути мудрою, терплячою і здатною досягти бажаної мети. Однак, цим володіють не всі. Лише деякі наділені, такими особливими здібностями. Загалом, вчені називають успішними осіб, які мають величезне терпіння, розвинуті інтелектуальні здібності, фізично підготовлені та



можливості для досягнення бажаної мети. Але деякі люди не в змозі досягти своєї мети. Не раз чуємо, як зараз говорить: “Гроші вирішують багато питань”. Абсолютно правильно, водночас і без них багато людей стали успішними.

Той, хто робить постійні зусилля на шляху досягнення своєї мети і просувається до успіху, той стає успішною людиною. Він стає ним вже тоді, коли думає, що потрібно для досягнення мети. Надія є ще одним фактором. Деякі люди іноді знаходяться на межі досягнення успіху, але, зрештою, не досягають його. Відсутність надії веде до провалу. Великий вчений сер Томас Алва Едісон після тисячі зусиль став успішною людиною. Він поставив за мету винайти електричну лампочку і лише на тисячному зусиллі досяг мети. Він намагався це зробити дев’ятсот дев’яносто дев’ять разів. Якби Едісон відмовився від досягнення своєї мети, у нас могло б і не бути електричної лампочки. Знімаю перед ним капелюха! Щоб бути успішною людиною, щоб насолоджуватися успіхом, потрібно проявити максимум волі, зусиль, розуму, використовуючи кожен мить життя. Використовувати кожен мить життя. У результаті – ми досягаємо успіху. Час іде ...”.

Після обговорення такого або подібного тексту, є сенс запропонувати учням написати невеликий твір “Мій ідеал успішної людини”, або відповісти на запитання, які вони для себе виберуть, однак не менше десяти:

- 1) як Ви розумієте вислів “успішна людина”?
- 2) що означає успіх особисто для вас?
- 3) пригадайте Ваші особисті успіхи. Назвіть їх.
- 4) хто серед Ваших знайомих має значні успіхи? А чому ?
- 5) яким був Ваш останній успіх? Коли це відбулося?
- 6) якими якостями відрізняється успішна людина, а якими рисами характеризують невдах?
- 7) чи є різниця між життєвим і професійним успіхом? Обґрунтуйте свою думку.
- 8) які у Вас є риси характеру, що сприяють досягненню успіху?
- 9) що перешкоджає Вам досягати помітних успіхів?
- 10) які цілі Ви поставили перед собою на цей місяць?
- 11) які цілі Ви поставили перед собою на цей тиждень?
- 12) які цілі Ви поставили перед собою на сьогоднішній день?
- 13) яких цілей Ви досягли за останній рік, останній місяць, останній тиждень, вчора?
- 14) як можна зменшити вплив зовні на здійснення Ваших планів ?
- 15) чи допомагаєте Ви іншим людям досягати успіху? (кому, яким чином?).

У подальшому учні будуть намагатися самі висловлювати думки щодо своїх уявлень про професійний і життєвий успіх. Що дає привід для подальших бесід і сприяє позитивним змінам у їхніх уявленнях, а відповідно, й цілеспрямованим діям щодо самовизначення і професійного самовдосконалення.

Висновки:

1. Розвиток ціннісних орієнтацій особистості майбутнього робітника є одним із важливих напрямів у контексті формування його уявлень про професійну кар’єру.

2. Створення педагогічних умов щодо формування уявлень про професійний успіх є теоретично обґрунтованим вітчизняними і зарубіжними дослідниками.



3. За результатами наших досліджень доведено, що сформованість уявлень про професійний успіх і здатності до планування власної професійної кар'єри позитивно впливає на зростання успішності учнів у навчанні, ставлення до оволодіння професією, розвитку власної професійної компетентності.

Література:

1. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.
2. Экзюпери де С. Ночной полёт. Планета людей / Экзюпери де С. // Повести : пер. с франц. – М. : Госполитиздат, 1957. – 200 с.
3. Ясперс К. Смысл и назначение истории : пер. с нем. – 2-е изд. / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 527 с. (Мыслители XX в.). – С. 237.
4. Риккерт Г. Философия жизни / Г. Риккерт. – К. : Ника-Центр, 1998. – 512 с.
5. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
6. Гулыга А. В. Принципы эстетики / А. В. Гулыга. – М. : Изд-во политической литературы, 1987. – 286 с.
7. Анисимов С. Ф. Духовные ценности [Текст] : производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 255 с.
8. Диденко В. Д. Искусство. Духовная культура. Философия / В. Д. Диденко. – Алма-Ата, 1990. – 199 с.
9. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальных трансформаций / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социс-2002. – № 1. – С. 98.

ROZWÓJ POJĘCIA WARTOŚCI O SUKCESIE NA RYNKU PRACY UCZNIÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH

W artykule skupia się zmiany w kierunkach wartości osoby, w szczególności, idea sukcesu zawodowego studentów i nauczycieli szkół zawodowych. Reprezentacje te są uważane przez autora jako szczególna forma aktywności w poszukiwaniu sensu życia, sens działań edukacyjnych i zawodowych typowych dla rozwoju zawodowego w osobistym rozwoju uczniów szkół zawodowych, przyszłych specjalistów w różnych branżach.

Słowa kluczowe: *Prezentacja sukcesu, aksjologia, aksjogeneza, sens życia, sukces zawodowy, studenci szkół zawodowych i nauczycieli.*

AXIOGENESIS OF VOCATIONAL STUDENTS' IDEAS ABOUT PROFESSIONAL SUCCESS

The article deals with changes of human ideas about values, specifically ideas about professional success of students and teachers of vocational schools. The author considers these ideas to be a particular form of activity in search of purport of life, meanings of academic and professional activities that are typical for personal development of VET schools students and future professionals in different industries.

Key words: *idea of success, axiology, axiogenesis, purport of life, professional success, vocational school students, teachers.*



РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ОБ УСПЕХЕ НА РЫНКЕ ТРУДА

Речь идет об изменениях в ценностных ориентациях человека, в частности, представлениях о профессиональном успехе учеников и преподавателей ПТУ. Эти представления рассматриваются автором как особая форма активности в поисках смысла жизни, смысла учебной и профессиональной деятельности, характерной для профессионального становления в личностном развитии учащихся ПТУ, будущих специалистов в различных отраслях производства.

Ключевые слова: *представление об успехе, аксиология, аксиогенез, смысл жизни, профессиональный успех, учащиеся ПТУ, преподаватели.*

Joanna WERZEJSKI, Oresta KARPENKO

WARTOŚĆ PRACY W ŚWIADOMOŚCI POLSKICH I UKRAIŃSKICH STUDENTÓW

Ukształtowany system wartości życiowych badanych studentów zarówno polskich jak i ukraińskich, znaczenie jakie nadają oni przyszłej pracy świadczy o właściwie prowadzonej edukacji pedagogicznej w Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie i Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. Ivana Franki w Drohobyczu. Na sposób wartościowania młodzieży ogromny wpływ ma również doświadczenie życiowe i sytuacja społeczno-polityczna i gospodarcza we własnym kraju.

Słowa kluczowe: *praca, wartości, wartość pracy, człowiek, studenci, uniwersytet.*

Wartości związane z pracą są przedmiotem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych, między innymi socjologii [5; 6], psychologii [1], czy pedagogiki pracy [2; 4; 7; 8]. Cześć badaczy utożsamia wartości zawodowe z zainteresowaniami, inni z potrzebami, a przez niektórych traktowane są one jako postawy wobec pracy. Mimo nieścisłości w definiowaniu, większość naukowców zgodna jest co do tego, iż wartości zawodowe mają związek z motywacją do pracy, zadowoleniem z pracy, uruchamiają ludzką aktywność w tej dziedzinie.

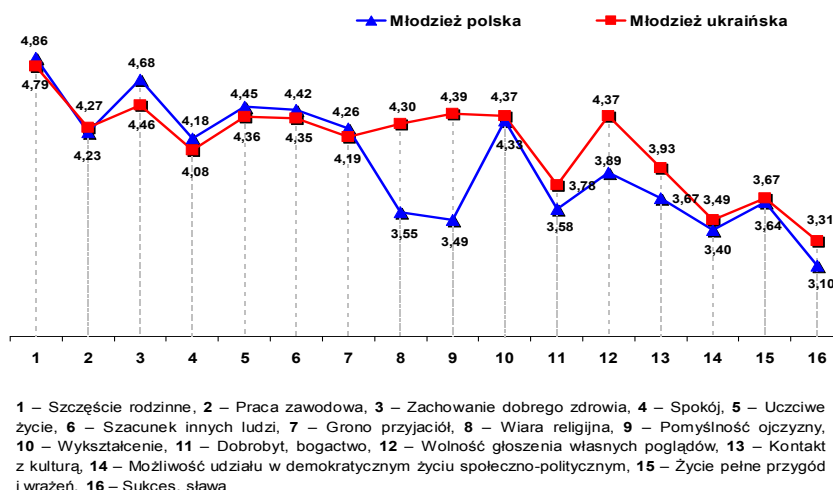
Badając znaczenie jakie przywiązują studenci polscy i ukraińscy do pracy zastosowano klasyczny sposób analizy, dążąc do ustalenia miejsca pracy w systemie wartości stanowiącym cele i dążenia życiowe badanych, oceniono także rolę jako pełni pracy w życiu badanych osób oraz wartości jakie wiążą oni z przyszłą pracą zawodową. Badania przeprowadzono wśród 187 studentów pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie i wśród 188 studentów Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu jesienią 2014 roku. W grupie studentów polskich kobiety stanowiły 98,9 % badanych. Ponad ¾ respondentów (76,5 %) było w wieku 21-23 lata, częściej niż co czwarty badany miał od 24 do 26 lat. Jedynie 2 osoby ukończyło 27 lat. Studentami pedagogiki było 44,9 % badanych, pedagogiki specjalnej 38,5 % i pracy socjalnej 16,6 %. Blisko połowa studentów zamieszkiwała na wsi (46,5 %). Mieszkańcami dużych miast był co czwarty respondent (25,7 %), co dziesiąty (10,7 %) miasta od 50 do 100 tysięcy mieszkańców, co dziewiąty (11,2 %) miasta od 10 do 50 tysięcy mieszkańców i co siedemnasty (5,9 %) małego miasteczka do 10 tysięcy mieszkańców.



Natomiast w grupie studentów ukraińskich kobiety stanowiły 80,3 % badanych. Struktura wieku respondentów była następująca: 21-23 lata – 80,9 %, 24-26 lat – 18,6 % i powyżej 26 lat – 0,5 % (1 osoba). Pedagogikę studiował częściej niż co drugi student (55,3 %). Pozostali (44,7 %) byli studentami pracy socjalnej. W grupie młodzieży ukraińskiej nie było osób studiujących pedagogikę specjalną. Co drugi student ukraiński (47,3 %) zamieszkiwał na wsi, w małym mieście (do 10 tys.) co piąty (19,1 %), podobnie jak w mieście średniej wielkości – od 10 do 50 tys. mieszkańców. W dużych miastach zamieszkiwał co dziewiąty badany (11,2 %) a aglomeracjach powyżej 100 tys. mieszkańców zaledwie 3,3 % badanych.

Podstawą zebrania danych empirycznych był sondaż diagnostyczny zrealizowany techniką ankietową. Badanym przedstawiono do oceny cele i dążenia życiowe, twierdzenia opisujące rolę pracy w życiu człowieka oraz wartości związane z pracą. Każdemu itemowi na skali przypisano wartości od 1 do 5, w zależności od odpowiedzi udzielonej przez badaną osobę. Przy czym 1 oznacza, że oceniana wartość jest nieistotna, a 5- że jest bardzo ważna.

Z uzyskanych danych (wykres 1) wynika, że dla młodzieży polskiej bardzo istotne znaczenie ma: szczęście rodzinne, zachowanie dobrego zdrowia, uczciwe życie, szacunek innych ludzi, wykształcenie, grono przyjaciół i praca zawodowa (jako ważne lub bardzo ważne uznaje te wartości od 92,7 % do 96,8 % badanych osób). Tym samym praca lokuje się na siódmym miejscu wśród szesnastu ocenianych wartości życiowych. Jest ona wartością bardzo ważną dla co trzeciego respondenta (34,2 %), wartością ważną dla częściej niż co drugiego (54,5 %), średnie znaczenie odgrywa w życiu co dziewiątego studenta (11,2 %). Nie było ani jednej osoby, która uznałaby, że praca zawodowa ma dla niej małą wartość lub jest bez znaczenia.



Wykres 1. Cele i dążenia życiowe – porównanie młodzieży polskiej i ukraińskiej (dane według średnich na skali od 1 do 5, gdzie 1 wartości bez znaczenia, 5- wartości bardzo ważne)



Za pracą znalazły się takie wartości jak: spokój, wolność głoszenia własnych poglądów, kontakt z kulturą, życie pełne przygód, dobrobyt i wiara religijna (za wartości bardzo ważne i ważne uznaje je od 78,4 % do 90,9 % respondentów).

Najmniej istotne okazały się wartości społeczne związane z troską o pomyślność ojczyzny, aktywność w demokratycznym życiu społeczno-politycznym oraz sława i sukces (wartości bardzo ważne lub ważne dla 45,2 % do 48,7 % badanych).

Dla młodzieży ukraińskiej również bardzo istotne znaczenie mają następujące wartości: szczęście rodzinne i zachowanie dobrego zdrowia. A ponadto: pomyślność ojczyzny, wolność głoszenia własnych poglądów, wykształcenie, uczciwe życie, szacunek innych ludzi, wiarę religijną, pracę zawodową (wartości te są bardzo ważne lub ważne dla 93,1 do 96,8 % badanych studentów). Jednak praca zawodowa sytuuje się na dziewiątym miejscu spośród szesnastu ocenianych wartości. Jest ona bardzo istotna w życiu co trzeciego studenta objętego badaniem (34,6 %), ważna dla części niż co drugiego respondenta (58,5 %), średnie znaczenie przywiązuje do przyszłej pracy jedynie co siedemnasty badany (6,4 %) a tylko pojedyncze osoby (0,5 %) określają jej małe znaczenie. Nie było ani jednej osoby, która stwierdziłaby, że praca zawodowa nie ma dla niej żadnego znaczenia.

W dalszej kolejności lokowały się takie wartości życiowe jak: posiadanie grona przyjaciół, spokój, kontakt z kulturą, bogactwo (wartości jako bardzo ważne i ważne uznane zostały przez 70,2 % do 82,0 % badanych).

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że młodzież polska i ukraińska inaczej wartościuje następujące cele i dążenia życiowe: zachowanie dobrego zdrowia – wartość t empirycznego wynosi |3,224| przy $p < 0,001$. Wartość tę wyżej cenią studenci polscy niż ukraińscy (tabela 1).

Tabela 1

Cele i dążenia życiowe – porównanie młodzieży polskiej i ukraińskiej

Cele i dążenia życiowe	Młodzież polska		Młodzież ukraińska		Porównanie	
	M	SD	M	SD	t°	P
Szczęście rodzinne	4,86	0,48	4,79	0,58	1,264	0,207
Praca zawodowa	4,23	0,63	4,27	0,60	0,648	0,517
Zachowanie dobrego zdrowia	4,68	0,56	4,46	0,73	3,224	0,001
Spokój	4,18	0,80	4,08	0,88	1,175	0,241
Uczciwe życie	4,45	0,70	4,36	0,76	1,158	0,248
Szacunek innych ludzi	4,42	0,75	4,35	0,76	0,916	0,360
Grono przyjaciół	4,26	0,82	4,19	0,83	0,889	0,375
Wiara religijna	3,55	1,27	4,30	0,86	-6,676	0,000
Pomyślność ojczyzny	3,49	1,02	4,39	0,84	-9,319	0,000
Wykształcenie	4,33	0,65	4,37	0,79	-0,544	0,587
Dobrobyt, bogactwo	3,58	0,88	3,78	0,85	-2,224	0,027
Wolność głoszenia własnych poglądów	3,89	0,80	4,37	0,74	-6,075	0,000
Kontakt z kulturą	3,67	0,74	3,93	0,80	-3,224	0,001
Możliwość udziału w demokratycznym życiu	3,40	0,91	3,49	1,02	-0,936	0,350



Cele i dążenia życiowe	Młodzież polska		Młodzież ukraińska		Porównanie	
	M	SD	M	SD	t°	P
społeczno-politycznym						
Życie pełne przygód i wrażeń	3,64	1,04	3,67	1,12	-0,255	0,799
Sukces, sława	3,10	1,01	3,31	1,18	-1,826	0,069

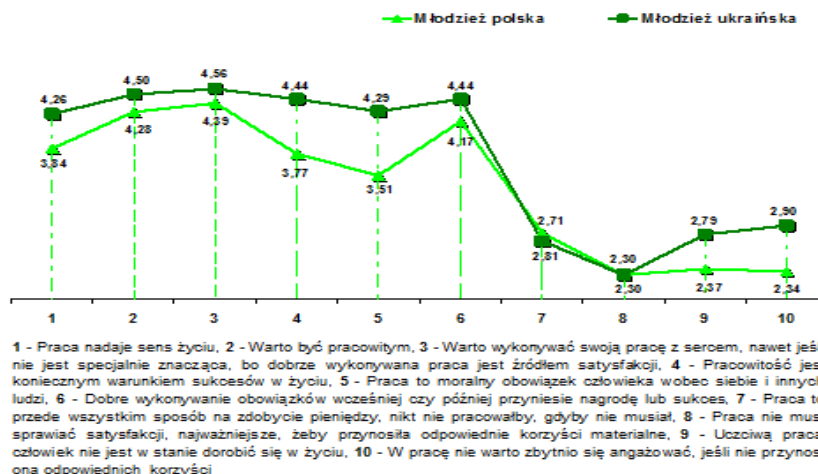
Z kolei takie wartości jak: wiara religijna – wartość t empirycznego wynosi $|6,676|$ przy $p < 0,000$, pomyślność ojczyzny – wartość t empirycznego wynosi $|9,319|$ przy $p < 0,000$, dobrobyt, bogactwo – wartość t empirycznego wynosi $|2,224|$ przy $p < 0,027$, wolność głosu własnych poglądów – wartość t empirycznego wynosi $|6,075|$ przy $p < 0,000$ oraz kontakt z kulturą – wartość t empirycznego wynosi $|3,224|$ przy $p < 0,001$ mają zdecydowanie większe znaczenie w życiu młodzieży ukraińskiej niż polskiej.

Natomiast podobnie wartościują studenci polscy i ukraińscy takie wartości życiowe jak: szczęśliwe życie rodzinne – wartość t empirycznego wynosi $|1,264|$ przy $p > 0,207$, pracę zawodową – wartość t empirycznego wynosi $|0,646|$ przy $p > 0,517$, spokój – wartość t empirycznego wynosi $|1,175|$ przy $p > 0,241$, uczciwe życie – wartość t empirycznego wynosi $|1,158|$ przy $p > 0,248$, szacunek innych ludzi – wartość t empirycznego wynosi $|0,916|$ przy $p > 0,360$, grono przyjaciół – wartość t empirycznego wynosi $|0,889|$ przy $p > 0,375$, wykształcenie – wartość t empirycznego wynosi $|0,544|$ przy $p > 0,587$, możliwość udziału w demokratycznym życiu społeczno-politycznym – wartość t empirycznego wynosi $|0,936|$ przy $p > 0,350$, życie pełne przygód i wrażeń – wartość t empirycznego wynosi $|0,255|$ przy $p > 0,799$ oraz sukces, sława – wartość t empirycznego wynosi $|1,826|$ przy $p > 0,069$.

Tym samym interesujące nas wartościowanie pracy nie różni się w sposób istotny między młodymi Polakami i Ukraińcami. Mimo, iż wyżej w hierarchii znajduje się praca w systemie wartości studentów polskich, niż ukraińskich.

Kolejnym elementem analizy wartości pracy, było określenie roli jaką pełni praca w życiu badanych studentów. Oceniając stopień zgodności młodzieży polskiej i ukraińskiej ze stwierdzeniami dotyczącymi roli pracy w ich życiu, poszczególnym wariantom odpowiedzi zostały przypisane rangi (wartości punktowe) w skali od 5 do 1, gdzie 5 pkt oznacza zdecydowanie tak, 4 pkt – raczej tak, 3 pkt – trudno powiedzieć, 2 pkt – raczej nie i 1 pkt – zdecydowanie nie. Im wyższa ranga odpowiedzi, tym większy jest stopień zgodności ze stwierdzeniem dotyczącym pracy (uzyskane wyniki przedstawione zostały na wykresie 2).

Młodzież polska oceniając rolę pracy w swoim życiu twierdzi niemal powszechnie (od 81,8 % do 90,9 % odpowiedzi), że warto wykonywać swoją pracę z sercem, nawet jeśli nie jest specjalnie znacząca, bo dobrze wykonywana praca jest źródłem satysfakcji, warto być pracowitym a dobre wykonywanie obowiązków wcześniej czy później przyniesie nagrodę i sukces.



Wykres 2. Rola pracy w życiu badanych- porównanie młodzieży polskiej i ukraińskiej

Ustalono, że 2/3 studentów polskich (64,6 %) zdecydowanie odrzuca pogląd, że praca nie musi sprawiać satysfakcji, najważniejsze żeby przynosiła odpowiednie korzyści materialne. Chociaż co trzeciemu respondentowi (36,4 %) nie jest obca opinia, że praca to przede wszystkim sposób na zdobycie pieniędzy, nikt nie pracowałby, gdyby nie musiał. Ale tylko co szósty student (16,8 %) uważa, że praca nie musi sprawiać satysfakcji, najważniejsze żeby przynosiła odpowiednie korzyści materialne. Tylko nieliczni studenci (13,9 %) są przekonani że w pracę nie warto się angażować, jeśli nie przynosi ona odpowiednich korzyści a zdaniem co jedenastego respondenta (9,1 %) uczciwą pracą człowiek w Polsce nie jest w stanie dorobić się w życiu.

Podobne priorytety deklaruje młodzież ukraińska (od 88,8 % do 92,6 % odpowiedzi), która w pełni zgadza się ze stwierdzeniem, że warto wykonywać swoją pracę z sercem, nawet jeśli nie jest specjalnie znacząca, bo dobrze wykonywana praca jest źródłem satysfakcji oraz że warto być pracowitym, pracowitość jest koniecznym warunkiem sukcesów a dobre wykonywanie obowiązków wcześniej czy później przyniesie nagrodę. Praca nadaje bowiem sens ludzkiemu życiu i stanowi moralny obowiązek wobec siebie i innych ludzi.

Co trzeci badany (32,3 % odpowiedzi) dostrzega również w pracy wartość instrumentalną twierdząc, iż jest to sposób na zdobycie pieniędzy, a nikt nie pracowałby, gdyby nie musiał. W pracę nie warto się zbytnio angażować – zdaniem częściej niż co czwartego studenta (27,1 %) – jeśli nie przynosi ona odpowiednich korzyści, a co piąty respondent konkluduje (19,2 % wyborów), że mniej ważna jest satysfakcja z pracy, bardziej liczą się korzyści materialne jakie można odnieść z pracy. Jednak upowszechniony jest także pogląd wśród badanej młodzieży (27,1 % wskazań), że uczciwą pracą człowiek nie jest w stanie dorobić na Ukrainie.



Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że młodzież polska i ukraińska deklaruje różny poziom zgodności z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi pracy (tabela 2).

Tabela 2

Znaczenie pracy – porównanie młodzieży polskiej i ukraińskiej

Stwierdzenia dotyczące pracy	Młodzież polska		Młodzież ukraińska		Porównanie	
	M	SD	M	SD	t°	P
Praca nadaje sens życiu	3,84	0,95	4,26	0,77	-4,617	0,000
Warto być pracowitym	4,28	0,60	4,50	0,70	-3,232	0,001
Warto wykonywać swoją pracę z sercem, nawet jeśli nie jest specjalnie znacząca, bo dobrze wykonywana praca jest źródłem satysfakcji	4,39	0,73	4,56	0,70	-2,276	0,023
Pracowitość jest koniecznym warunkiem sukcesów w życiu	3,77	0,94	4,44	0,70	-7,795	0,000
Praca to moralny obowiązek człowieka wobec siebie i innych ludzi	3,51	0,86	4,29	0,67	-9,753	0,000
Dobre wykonywanie obowiązków wcześniej czy później przyniesie nagrodę lub sukces	4,17	0,81	4,44	0,70	-3,456	0,001
Praca to przede wszystkim sposób na zdobycie pieniędzy, nikt nie pracowałby, gdyby nie musiał	2,81	1,19	2,71	1,20	0,811	0,418
Praca nie musi sprawiać satysfakcji, najważniejsze, żeby przynosiła odpowiednie korzyści materialne	2,30	1,07	2,30	1,19	-0,032	0,975
Uczciwą pracą człowiek nie jest w stanie dorobić się w życiu	2,37	0,10	2,79	1,23	-3,667	0,000
W pracę nie warto zbyt się angażować, jeśli nie przynosi ona odpowiednich korzyści	2,34	1,01	2,90	1,11	-5,164	0,000

Częściej studenci ukraińscy niż polscy wyrażają przekonanie, że praca nadaje sens życiu – wartość t empirycznego wynosi |4,617| przy $p < 0,000$, warto być pracowitym – wartość t empirycznego wynosi |3,232| przy $p < 0,001$, warto wykonywać swoją pracę z sercem, nawet jeśli nie jest specjalnie znacząca, bo dobrze wykonywana praca jest źródłem satysfakcji – wartość t empirycznego wynosi |2,276| przy $p < 0,023$, pracowitość jest koniecznym warunkiem sukcesów w życiu – wartość t empirycznego wynosi |7,795| przy $p < 0,000$, praca to moralny obowiązek człowieka wobec siebie i innych ludzi – wartość t empirycznego wynosi |9,753| przy $p < 0,000$, dobre wykonywanie obowiązków wcześniej czy później przyniesie nagrodę lub sukces – wartość t empirycznego wynosi |3,456| przy $p < 0,001$.

Należy zauważyć, że również studenci ukraińscy częściej niż studenci polscy wyrażają opinię, że uczciwą pracą człowiek nie jest w stanie dorobić się w życiu – wartość t empirycznego wynosi |3,667| przy $p < 0,000$ oraz w pracę nie warto zbyt się angażować, jeśli nie przynosi ona odpowiednich korzyści – wartość t empirycznego wynosi |5,167| przy $p < 0,000$.



Natomiast podobnie oceniają studenci polscy i ukraińscy rolę pracy w ich życiu, twierdząc, że praca to przede wszystkim sposób na zdobycie pieniędzy; nikt nie pracowałby, gdyby nie musiał – wartość t empirycznego wynosi $|0,811|$ przy $p > 0,418$ oraz praca nie musi sprawiać satysfakcji, najważniejsze żeby przynosiła odpowiednio korzyści materialne – wartość t empirycznego wynosi $|0,032|$ przy $p > 0,975$.

Ostatnim elementem oceny było określenie orientacji młodzieży akademickiej polskiej i ukraińskiej wobec przyszłej pracy zawodowej. W tym celu przedstawiono jej do oceny dziewiętnaście różnych wartości jakie wiązać można z wykonywaną pracą. Oceniając opinie młodzieży polskiej i ukraińskiej na temat znaczenia różnych aspektów przyszłej pracy poszczególnym wariantom odpowiedzi zostały przypisane rangi (wartości punktowe) w skali od 5 do 1, gdzie 5 pkt oznacza bardzo istotne, 4 pkt – istotne, 3 pkt – raczej istotne, 2 pkt – mało istotne i 1 pkt – bez znaczenia. Im wyższa ranga odpowiedzi, tym większe znaczenie aspektów pracy.

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t -Studenta dla par niezależnych wynika, że młodzież polska i ukraińska różnie ocenia wartość pracy. O ile studenci polscy przejawiają częściej niż studenci ukraińscy orientację wewnętrzną wobec pracy – wartość t empirycznego wynosi $|4,650|$ przy $p < 0,000$ i orientację społeczną – wartość t empirycznego wynosi $|3,125|$ przy $p < 0,002$, o tyle studenci ukraińscy częściej niż ich rówieśnicy polscy preferują orientację skierowaną na własną wygodę – wartość t empirycznego wynosi $|-2,765|$ przy $p < 0,006$ i orientację prestiżową – wartość t empirycznego wynosi $|-3,629|$ przy $p < 0,000$ (tabela 3).

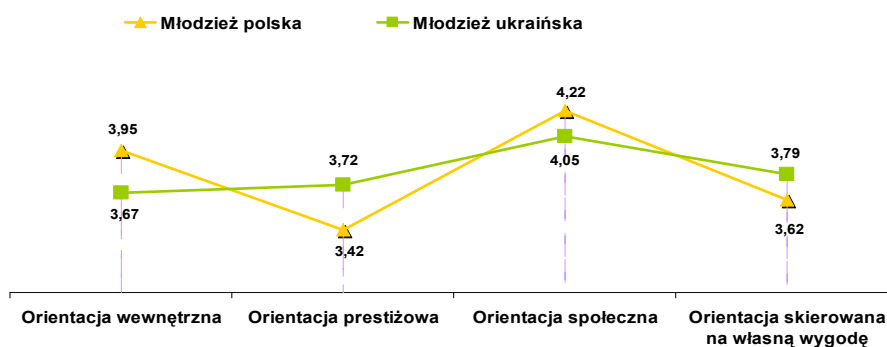
Tabela 3

Rodzaje orientacji wobec pracy – porównanie młodzieży polskiej i ukraińskiej

Rodzaje orientacji	Młodzież polska		Młodzież ukraińska		Porównanie	
	M	SD	M	SD	t°	P
Orientacja wewnętrzna	23,73	3,04	22,12	3,61	4,650	0,000
Orientacja prestiżowa	10,26	2,45	11,16	2,37	-3,629	0,000
Orientacja społeczna	16,90	2,18	16,20	2,20	3,125	0,002
Orientacja skierowana na własną wygodę	21,71	3,14	22,72	3,95	-2,765	0,006

Analizując poszczególne orientacje (wykres 3) można stwierdzić, że dla młodzieży polskiej najważniejsze są wartości społeczne pracy ($M=4,22$), orientacja wewnętrzna ($M=3,95$) oraz w dalszej kolejności wartości skierowane na własną wygodę ($M=3,62$) i wartości prestiżowe ($M=3,42$).

Natomiast młodzież ukraińska najwyżej ceni wartości społeczne ($M=4,05$), następnie wartości skierowane na własną wygodę ($M=3,79$) i prestiżowe ($M=3,72$), a dopiero na czwartym miejscu wartości o orientacji wewnętrznej ($M=3,67$).



Wykres 3. Orientacja wobec pracy badanych studentów

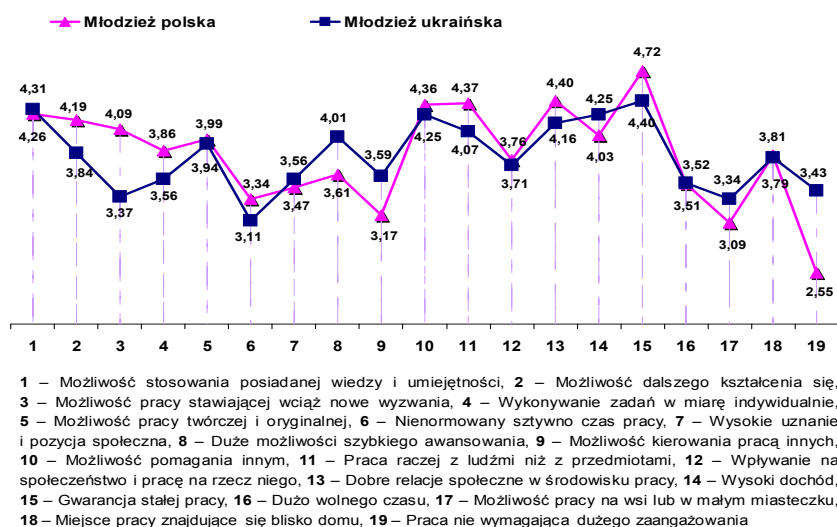
Ze szczegółowej analizy wynika (wykres 4), że dla młodzieży polskiej bardzo istotne znaczenie mają następujące aspekty pracy: gwarancja stałej pracy ($M=4,72$), dobre relacje społeczne w środowisku pracy ($M=4,40$), praca raczej z ludźmi niż z przedmiotami ($M=4,37$), możliwość pomagania innym ($M=4,36$), możliwość stosowania posiadanej wiedzy ($M=4,26$), możliwość dalszego kształcenia się ($M=4,19$), możliwość pracy stawiającej wciąż nowe wyzwania ($M=4,09$) oraz wysoki dochód ($M=4,03$).

Nieco mniejsze znaczenie ma dla nich możliwość pracy twórczej i oryginalnej ($M=3,99$), wykonywanie zadań w miarę indywidualnie ($M=3,86$), miejsce pracy znajdujące się blisko domu ($M=3,81$), wpływanie na społeczeństwo i praca na rzecz niego ($M=3,76$), duże możliwości szybkiego awansowania ($M=3,61$).

Najmniej istotnymi wartościami związanymi z przyszłą pracą studentów polskich okazały się następujące jej aspekty: praca nie wymagająca dużego zaangażowania ($M=3,55$), posiadanie dużo wolnego czasu ($M=3,51$), wysokie uznanie i pozycja społeczna ($M=3,47$), nienormowany sztywno czas pracy ($M=3,34$), a także możliwość kierowania pracą innych ($M=3,17$) i możliwość pracy na wsi lub w małym miasteczku ($M=3,09$).

Z kolei dla młodzieży ukraińskiej bardzo istotne wartości związane z przyszłą pracą dotyczą: gwarancji stałej pracy ($M=4,40$), możliwości stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności ($M=4,31$), możliwości pomagania innym ($M=4,25$), uzyskiwania wysokiego dochodu ($M=4,25$), dobrych relacji społecznych w środowisku pracy ($M=4,16$), pracy raczej z ludźmi niż z przedmiotami ($M=4,07$) oraz dużych możliwości szybkiego awansowania ($M=4,01$).

W dalszej kolejności badani studenci ukraińscy wskazali następujące aspekty pracy, jako cenione przez nich wartości: możliwość pracy twórczej i oryginalnej ($M=3,94$), możliwość dalszego kształcenia się ($M=3,84$), miejsce pracy znajdujące się blisko domu ($M=3,79$), wpływanie na społeczeństwo i praca na jego rzecz, możliwość kierowania pracą innych ($M=3,59$), wysokie uznanie i pozycja społeczna ($M=3,56$), wykonywanie zadań w miarę indywidualnie ($M=3,56$) i posiadanie dużo czasu wolnego.



Wykres 4. Wartości związane z przyszłą pracą – porównanie młodzieży polskiej i ukraińskiej

W małym stopniu oczekują, że będą wykonywać pracę nie wymagającą zaangażowania ($M=3,43$), ani też pracy, która będzie stawiać wciąż nowe wyzwania ($M=3,37$), że będą zatrudnieni na wsi lub w małym mieście ($M=3,34$) i będą mieć nienormowany czas pracy ($M=3,11$).

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że młodzież polska i ukraińska inaczej wartościuje różne aspekty pracy. Okazuje się, że zdecydowanie częściej młodzież polska niż ukraińska pragnie aby praca zapewniła jej możliwość dalszego kształcenia się – wartość t empirycznego wynosi $|4,045|$ przy $p<0,000$, by pracy stanowiła wciąż nowe wyzwania – wartość t empirycznego wynosi $|7,426|$ przy $p<0,000$ a zdania były wykonywane w miarę indywidualnie – wartość t empirycznego wynosi $|3,266|$ przy $p<0,001$ i w nienormowanym sztywno czasie pracy – wartość t empirycznego wynosi $|1,980|$ przy $p<0,050$.

Polacy liczą także w większym stopniu niż ich ukraińscy rówieśnicy, że będą mieć gwarancję stałego zatrudnienia – wartość t empirycznego wynosi $|4,599|$ przy $p<0,000$, możliwość pracy raczej z ludźmi niż z przedmiotami – wartość t empirycznego wynosi $|3,459|$ przy $p<0,001$, że zapewnione zostaną dobre relacje społeczne w środowisku pracy – wartość t empirycznego wynosi $|3,044|$ przy $p<0,003$ oraz stworzone zostaną im duże możliwości szybkiego awansowania – wartość t empirycznego wynosi $|4,174|$ przy $p<0,000$.

Z kolei studenci ukraińscy większe znaczenie niż studenci polscy przywiązują do uzyskania w przyszłej pracy wysokiego dochodu – wartość t empirycznego wynosi $|2,531|$ przy $p<0,012$, uzyskają możliwość kierowania pracą innych – wartość t empirycznego wynosi $|3,841|$ przy $p<0,000$ oraz będą mogli wykonywać pracę nie wymagającą dużego zaangażowania – wartość t empirycznego wynosi $|8,422|$ przy $p<0,000$. Liczą także, że częściej będą mieć



możliwość pracy na wsi lub w małym miasteczku – wartość t empirycznego wynosi $|1,980|$ przy $p < 0,050$.

Natomiast zarówno studenci polscy, jak i ukraińscy podobnie wartościują następujące aspekty przyszłej pracy: możliwość stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności – wartość t empirycznego wynosi $|0,637|$ przy $p > 0,525$, możliwość pracy twórczej i oryginalnej – wartość t empirycznego wynosi $|0,591|$ przy $p > 0,555$, wysokie uznanie i pozycję społeczną – wartość t empirycznego wynosi $|0,923|$ przy $p > 0,357$, możliwość pomagania innym – wartość t empirycznego wynosi $|1,412|$ przy $p > 0,159$, wpływania na społeczeństwo i pracę na rzecz niego – wartość t empirycznego wynosi $|0,619|$ przy $p > 0,536$, posiadanie dużo wolnego czasu – wartość t empirycznego wynosi $|0,026|$ przy $0,980$ oraz miejsce pracy znajdujące się blisko domu – wartość t empirycznego wynosi $|0,227|$ przy $p > 0,821$.

Podsumowanie. Badania przeprowadzone wśród przyszłych pedagogów polskich i ukraińskich wykazały, że podobne znaczenie nadają oni pracy zawodowej. Zajmuje ona centralne miejsce wśród ocenianych przez nich wartości życiowych [3; 9]. Okazuje się, że studenci ukraińscy nie różnią się od swoich rówieśników polskich w zakresie głównej orientacji skierowanej na wartości związane z przyszłą pracą. Dla nich również priorytetem, chociaż mniej ważnym niż dla studentów polskich jest praca z innymi ludźmi i pomaganie im w rozwoju, troska o dobre relacje społeczne w środowisku pracy oraz praca na rzecz społeczeństwa i wpływanie na życie mniejszych lub większych zbiorowości społecznych. Realizację tych wartości studenci ukraińscy pragną jednak wiązać z uzyskiwaniem wysokich dochodów, gwarancją stałej pracy, która jest blisko miejsca zamieszkania i nie wymaga zbyt dużego wysiłku.

Chcą też mieć dla siebie dużo wolnego czasu i funkcjonować w małej społeczności lokalnej. Oczekują, że tak postrzegana praca zapewni im szacunek i poważanie społeczne, stworzy szanse szybkiego awansu zawodowego i społecznego a także kierowania pracą innych osób. Na dalszym planie znajdują się ich dążenia do pełnego wykorzystania posiadanego potencjału wiedzy i umiejętności i ich wzbogacania, podejmowania wciąż nowych wyzwań o charakterze twórczym i oryginalnym, jak również pracy indywidualnej wykonywanej w nienormowanym czasie.

Sumując można stwierdzić, że tak ukształtowany system wartości życiowych badanych studentów zarówno polskich jak i ukraińskich, znaczenie jakie nadają oni przyszłej pracy świadczy o właściwie prowadzonej edukacji pedagogicznej w Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie i Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. Ivana Franki w Drohobyczu. Na sposób wartościowania młodzieży ogromny wpływ ma również doświadczenie życiowe i sytuacja społeczno-polityczna i gospodarcza we własnym kraju.

Bibliografia:

1. *Bańka A.* Psychopatologia pracy / A. Bańka. – Poznań : Wyd. Gemini, 2001. – 224 s.
2. *Bera R.* Wartość pracy w świadomości młodzieży / R. Bera // Wartości w pedagogice pracy / red. B. Baraniak. – Warszawa – Radom : Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego, 2008.
3. *Boguszewski R.* Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży / R. Boguszewski // Opinie i diagnozy Nr 19. Młodzież 2010 / pod red. M. Grabowska. – Warszawa : CBOS, 2011. – S. 162–170.



4. *Furmanek W.* Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka / W. Furmanek. – Rzeszów : Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2013. – 396 s.
5. *Jeziór J.* Wartość pracy. Studium socjologiczne na podstawie badań w rejonie środkowowschodniej Polski / J. Jeziór. – Lublin : Wyd. UMCS, 2005. – S. 24–76.
6. *Penc J.* Motywowanie w zarządzaniu / J. Penc. – Kraków : Wyd. PSB, 2000. – 285 s.
7. *Wiatrowski Z.* Praca jako wartość uniwersalna i jako problem XXI wieku / Z. Wiatrowski // Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki / red. W. Furmanek. – Rzeszów–Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Diecezjalne w Sandomierzu, 2007. – S. 52–60.
8. *Wilsz J.* Praca jako wartość ze względu na zaspokajanie ludzkich potrzeb / J. Wilsz // Wartości w pedagogice pracy / red. B. Baraniak. – Warszawa – Radom : Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego, 2008. – S. 121–133.
9. *Балакірева О.* Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві / О. Балакірева // Український соціум. – К., 2002. – №1. – С. 15–20.

ЦІННІСТЬ ПРАЦІ В УЯВЛЕННІ ПОЛЬСЬКИХ І УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Сформована система життєвих цінностей польських та українських студентів, які брали участь в експерименті, значення, яке надають вони майбутній діяльності, свідчить про правильно організовану педагогічну підготовку в Університеті Марії Кюрі-Скłodовської в Любліні та Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка. На вибір цінностей студентської молоді величезний вплив має також життєвий досвід і соціально-політична та економічна ситуація у їхній країні.

Ключові слова: праця, цінності, цінність праці, людина, студенти, університет.

ZABOUR VALUE IN POLISH AND UKRAINIAN STUDENTS IMAGINATION

The system of life values of the Polish and Ukrainian students, that participated in the experiment is formed, a value that is given by them to future activity testifies to the correctly organized pedagogical preparation in Lublin Maria Curie-Skłodowska University and Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Life experience and socio-political and economic situation in the country have also enormous influence on choice values of student youth.

Key words: values, labour, value of labour, man, students, university.

ЦЕННОСТЬ ТРУДА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПОЛЬСКИХ И УКРАИНСКИХ СТУДЕНТОВ

Сформирована система жизненных ценностей польских и украинских студентов, которые принимали участие в эксперименте, значение, которое придают они будущей деятельности, свидетельствует о правильно организованной педагогической подготовке в Университете Марии Кюри-Скłodовской в Люблине и Дрогобычском государственном педагогическом университете имени Ивана Франка. На выбор ценностей студенческой молодежи огромное влияние имеет также жизненный опыт и социально-политическая и экономическая ситуация в их стране.

Ключевые слова: ценности, труд, ценность труда, человек, студенты, университет.

РОЗДІЛ IV

Сучасні проблеми педевтології

Jerzy KUNIKOWSKI

NAUCZYCIEL W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Kształtowanie społeczeństwa we współczesnym świecie wymaga od nauczycieli coraz większego wysiłku w proces kształcenia i wychowania, gdyż dynamiczny rozwój cywilizacji oraz zmiany jakie zachodzą we współczesnym społeczeństwie wymagają innego edukacyjnego i wychowawczego spojrzenia na współczesne społeczeństwo niż w latach ubiegłych. Dlatego obecna rola nauczyciela w realizacji procesu kształcenia i wychowania wymaga wielu zmian w jego osobowości, nowego podejścia do sposobu wykonywanej pracy oraz większego niż dotychczas zaangażowania w przygotowanie społeczeństwa i młodzieży do nowych warunków życia, kreowanie właściwych postaw obywatelskich i społecznych. Trudna i odpowiedzialna rola jaką podejmują nauczyciele wymaga od nich szczególnych umiejętności oraz predyspozycji, które powinien posiadać każdy współczesny nauczyciel, aby mógł pracować w tak odpowiedzialnym zawodzie zaufania publicznego.

Słowa kluczowe: *nauczyciel, społeczeństwo, edukacja, osobowość, wychowanie.*

We współczesnej literaturze pedagogicznej, psychologicznej, czy też socjologicznej wskazuje się na szczególnie ważny problem roli nauczyciela w społeczeństwie oraz jego osobowość. Najczęściej jednak koncentrowano się wokół cech osobowych nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki nauczania i wychowania oraz wokół analizy czynników determinujących występowanie tych cech. Czyli, rozpatrywano osobowość nauczyciela mając głównie na względzie osiągnięcia przez niego efekty dydaktyczno-wychowawcze. Wskazuje się ponadto, że nauczyciel wypełniając obowiązki zawodowe spełnia istotną rolę w kształtowaniu i doskonaleniu tych wszystkich wartości życia społecznego, które określają poziom rozwoju indywidualnego człowieka i społeczeństwa jako całości. Jednakże nie tylko te uwarunkowania brane są pod uwagę, albowiem zawód nauczyciela – w odróżnieniu od innych zawodów, jest zawodem specyficznym i wyjątkowym. Utożsamiany jest wszakże z osobą, która wykonuje wyjątkowo odpowiedzialne zadania; te zaś związane są ściśle z nauczaniem oraz wychowywaniem uczniów, także kształtowaniem ich osobowości w szkole lub innej placówce oświatowej. Zatem, wykonywanie tak odpowiedzialnego zawodu związane jest nierozzerwalnie ze szczególnymi predyspozycjami, talentem pedagogicznym, kompetencjami społecznymi i



zawodowymi oraz nadanymi przez społeczeństwo uprawnieniami, a także posiadaną osobowością nauczyciela, ściślej – z posiadaniem zespołem cech osobowych, które decydują o skutecznym wpływie wychowawczym.

1. Wartości osobowe i wymagania społeczne stawiane współczesnemu nauczycielowi

Wskazując, z jednej strony – na wartości osobowe nauczyciela; z drugiej zaś – na uprawnienia zawodowe należy zauważyć i wskazać na ścisły związek z określonym posłannictwem oraz wypełnieniem szczególnej roli w społeczeństwie i państwie. Jak się słusznie dziś pisze, teoretyczne wskazania na rolę nauczyciela a także genzę cech jego osobowości nie były jednoznacznie traktowane, po prostu nie były jednorodne. Jedni twierdzili bowiem, że są to cechy wrodzone; inni natomiast, że nabyte; zaś jeszcze inni, że wykształcone w procesie nauczania bądź pod wpływem praktyki szkolnej.

Sądzić należy, iż podejścia takie mają swoje rzeczywiste uzasadnienie, albowiem wypływają zarówno z podstaw teoriopoznawczych (gnoseologicznych), jak również prakseologicznych, które nabywane były przez nauczycieli i wychowawców w trakcie długich lat wykonywania zawodu. Utożsamiane są najczęściej z zakresem kompetencji zawodowych oraz określają pewien zakres prawny do wykonywania określonego zawodu, upoważniają także do wypowiedzania się w autorytatywny sposób w reprezentowanej dziedzinie oraz podejmowania odpowiednich działań, które uważane są za konieczne, społecznie oczekiwane i właściwe.

Zauważyć w tym miejscu należy, iż wymagania stawiane przed nauczycielem są współcześnie wielce różnorodne. Także niełatwo jest, ze względu na szeroki zakres specjalności nauczycielskich, określić jednoznacznie zespół cech, które przesądzałyby o efektach jego pracy dydaktycznej i wychowawczej. Dlatego też, bez względu na to, czy kwalifikacje, których wymaga się od nauczycieli można uzyskać poprzez wykształcenie, czy trzeba się z nimi urodzić, to jednak należy zawsze pamiętać, że kwalifikacje nauczycielskie mają charakter specyficzny¹. Natomiast powinność jaka spoczywa na nauczycielu wobec społeczeństwa związana jest ściśle z określonym i społecznie uznawanym systemem wartości etycznych, moralnych, motywacyjnych oraz ogólnych i pedagogicznych związanych ściśle z wykonywanym zawodem.

Podkreślić też należy, iż osobowość nauczyciela jest różnie postrzegana w zależności od poziomu nauczania i wieku uczniów – wychowanków. Po prostu zmienia się wraz z dorastaniem, co oznacza, że inny jest – po pierwsze, stosunek dzieci, młodzieży i osób dorosłych – między innymi studentów, do swoich nauczycieli i wykładowców. W młodszym wieku uczniowie akceptują inne cechy nauczyciela, inne natomiast cechy, gdy są już osobami – uczniami dorosłymi. Po drugie, w zależności od wieku i poziomu nauczania, precyzowane potrafią być wyraźnie przez uczniów oczekiwane cechy osobowe, które powinny

¹ Szerzej: Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Wyd. VI, Warszawa 2005; F. Szlosek, *Psychologiczne i pedagogiczne wyznaczniki procesu kształcenia zawodowego*, Warszawa 1990; J. Kunikowski, *Wartości osobowe współczesnego promotora (w:) Innowacyjność u nauki i oswity (współredakcja)*, Kijów – Warszawa – Chmielnickij 2013, s. 188-195; A. Araucz-Boruc, *Bezpieczeństwo i obronność w edukacji młodzieży*, Siedlce 2015.



charakteryzować nauczyciela. Na podstawie dotychczasowej praktyki własnej sędzę również, iż podobne oczekiwania wyrażają także i ich rodzice.

Dzieci i młodzież akceptują najbardziej nauczycieli o takich cechach charakteru, jak: wyrozumiałość, bycie człowiekiem ciepłym, przyjacielskim, pomocnym, odpowiedzialnym, systematycznym, posiadającym wyobraźnię i entuzjastycznym, czyli człowiekiem pozytywnie nastawionym zarówno do życia, jak i swoich wychowanków. Natomiast starsza młodzież i dorośli, w tym również studenci cenią u nauczycieli: partnerstwo, dialog, wyrozumiałość, umiejętności komunikacyjne a także umiejętności dotyczące korzystania i wykorzystywania nowoczesnych technologii kształcenia oraz ich stosowania przy rozwiązywaniu problemów badawczych. Mam tu zwłaszcza na uwadze m. in. pomoc w rozwiązywaniu stawianych problemów badawczych wtedy na przykład, kiedy przygotowywane są prace magisterskie i kiedy najbardziej przydatne staje się wspomaganie programowe przy dokonywanych obliczeniach.

Gdy weźmiemy jednak pod uwagę kształcenie, edukowanie i rozwój osób dorosłych, to zauważyć należy, iż często w ten proces zaangażowanych jest wielu organizatorów, których liczba stale się powiększa. Można wskazać tu między innymi, na: władze państwowe, zakłady pracy, zakłady związane ze służbą zdrowia, jednostki kultury, wymiaru sprawiedliwości, osoby prywatne i inne. Poza tym, w zakresie kształcenia dorosłych, występować mogą i występują również określone nurty, jak: państwowy, stowarzyszeniowy, samorządowy, kościelny, czy też nurt prywatny. To zaś oznacza, że prowadzona edukacja jest również formą społecznego dialogu na wielu poziomach i różni się od tradycyjnej edukacji w szkołach, gdzie nauczyciel spełnia określoną rolę.

Nauczyciel w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej, w bezpośrednich kontaktach ze środowiskiem społecznym, zwłaszcza lokalnym, staje na co dzień – i nie tylko, wobec konieczności interpretowania wiedzy ale również oceniania istniejących zjawisk, faktów, wielu zewnętrznych i wewnętrznych zdarzeń. Jego fundamentalnym zadaniem jest przygotowanie wychowanków do życia w społeczeństwie. To zaś oznacza, że musi być osobą szczególnie ważną i odpowiedzialną, również i z tego względu, że jest także osobą kierującą i organizującą proces dydaktyczno-wychowawczy, nauczania i wychowania; jest również osobą występującą stale i obiektywnie na wszystkich poziomach edukacyjnych. Zaliczać się do nich będzie: edukacja przedszkolna, w szkole podstawowej, edukacja w gimnazjum oraz liceum, a także na wszystkich poziomach studiów wyższych, tj.: na studiach pierwszego stopnia – studiach licencjackich, studiach drugiego stopnia – studiach magisterskich oraz studiach doktoranckich. Każdy z wymienionych poziomów edukacyjnych wymaga – specyficznego i dostosowanego do wypełnianych zadań, zróżnicowanego przygotowania swoich nauczycieli.

Osobę nauczyciela charakteryzuje się na gruncie psychologii uwzględniając zwłaszcza wartości wewnętrzne oraz biorąc pod uwagę i uwzględniając kilka podstawowych pojęć. Przede wszystkim pojęcie potrzeb, zarówno tych elementarnych, podstawowych, jak i wyższego rzędu, którym towarzyszą uczucia i emocje. Potrzeby te łączone są głównie zarówno z tymi wartościami, jakie nauczyciel chce osiągnąć, jak i z wartościami



osiągniętymi już w życiu i pracy zawodowej, czyli tymi, które człowiek chce i pragnie rozwijać¹.

Jednakże w zawodzie nauczyciela dokonują się wciąż zmiany, które wynikają ogólnego rozwoju cywilizacyjnego, jak i reformy systemu edukacji, która ma bezpośredni wpływ na praktyczne przygotowanie nauczycieli. Chodzi bowiem o to, że uprawnienia i kompetencje nauczycieli – powinny:

– po pierwsze, podążać za dokonywanymi zmianami w ogólnej koncepcji kształcenia i wychowania;

– po drugie, być wciąż doskonalone poprzez studia oraz inne formy doształcania, które dają podstawę do uprawnień związanych z edukacją i prowadzeniem wszelkich form kształcenia;

– po trzecie, nauczyciel jako profesjonalista w swoim zawodzie jest zawsze i pozostanie nadal organizatorem a zarazem wykonawcą procesu dydaktyczno – wychowawczego. Tak było również w momencie wprowadzenia reformy systemu edukacji w Polsce (czyli od września 1999 roku), ponieważ proces ten musiał i funkcjonował w sposób ciągły, także z koniecznością uwzględniania nowych zasad i postanowień polityki oświatowej.

2. Najważniejsze cechy osobowe nauczyciela

W aspekcie współczesnych uwarunkowań obiektywnych i subiektywnych procesu edukacyjnego i wychowawczego liczą się zarówno wymagania, jak i predyspozycje zawodowe oraz doskonalony coraz bardziej obraz sylwetki współczesnego nauczyciela².

W pierwszym rzędzie liczyć się będą takie cechy osobowe jak:

Postawa etyczna, która zawsze i najpierw podlega społecznej ocenie, gdyż jest przyjmowana jako zespół najważniejszych wartości moralnych i zasad postępowania w relacjach “nauczyciel – uczeń”, “wychowawca – wychowanek”. Stawiane wymagania wynikają również z tego, że nauczyciel jest ustawicznie kontrolowany, zaś każde potknięcie jest natychmiast dostrzegane, komentowane i oceniane. Z postawą etyczną, którą często w języku potocznym określa się jako moralność, związana jest ściśle otwartość na problemy indywidualne i społeczne uczniów oraz ich rodzin, jak również gotowość niesienia pomocy drugiemu człowiekowi. Mam tu na myśli również osobistą inicjatywę nauczyciela w podejmowaniu i rozwiązywaniu trudnych problemów nie tylko wychowawczych, ale również pomoc uczniom słabszym w nauce i uczniom biedniejszym.

Motywacja jest zespołem czynników uruchamiających celowe działanie. To zaś wyraża się dążeniem tego człowieka, który zmierza do osiągnięcia dobrych efektów w pracy i wytyczonego celu. Nauczyciel posiadać więc musi **motywację wewnętrzną** jako podstawę

¹ Por.: T. Malinowski, Nauczyciel. Sylwetka psychologiczna współczesnego nauczyciela, [w:] Encyklopedia Psychologii, red. W. Szewczuka, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.

² Szerzej: J. Kunikowski, Zawód nauczyciela i wychowawcy, “Edukacja dla bezpieczeństwa” 2005, nr 3, s. 27; J. Kunikowski, O zawodzie i osobowości nauczyciela, [w:] Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian cywilizacyjnych, red. F. Szlosek, Warszawa – Siedlce – Radom 2007, s. 267 i dalej. Ponadto, ze względu na ważność cech osobowych nauczyciela, także ich ustawiczne występowanie, wskazywałem na nie również w publikacji: Wartości osobowe współczesnego promotora (w:) Innowacyjność u nauki i oświaty (współredakcja), Kijów – Warszawa – Chmielnickij 2013, s.188-195.



do działania wynikającego z czynników osobistych takich jak: zamięłowanie, zadowolenie¹, czy osiąganie satysfakcji i przyjemności z wykonywanej pracy. Motywacja bowiem w połączeniu z zaangażowaniem, jest również wartością warunkującą efekty pedagogiczne, zwłaszcza wpływającą na uzyskiwane wyniki pracy dydaktycznej i wychowawczej, które zależą też od stosunku uczniów do nauczyciela.

Uczciwość i rzetelność związana z poszanowaniem wartości moralnych oraz postrzeganiem zasad uczciwego i szlachetnego postępowania, a także kreowaniem postawy zdecydowanego, opanowanego oraz godnego zaufania i szacunku człowieka. Związane z nią jest ściśle także postępowanie wychowawcy, w którym nie będzie występowało nadużywanie (lub jego chęć) swojej pozycji społecznej oraz zaufania wychowanków, ich rodziców i społecznego otoczenia. Ponadto, szczególnie istotne jest również to, że dorastającemu młodemu człowiekowi, potrzebny jest również wzór osobowy do naśladowania. Swego rodzaju „Przewodnik życiowy” dobrze znający drogę postępowania, potrafiący jasno określić cel w życiu oraz *bezinteresownie oddany sprawie wychowywanej i kształtowanej młodzieży*.

Wiedza ogólna i pedagogiczna, która wynika i jest pochodną dążeń nauczyciela do zdobycia i pogłębienia określonego zasobu wiedzy z dziedzin przydatnych zawodowo. Także z innych dziedzin aniżeli pedagogika, które stanowią podstawę do konstruktywnego budowania obrazu o życiu ludzkim, otaczającym świecie i zachodzących w nim procesach. Do jej zdobywania niezbędne są zarówno umiejętności poznawcze, jak również – w odniesieniu do nauczyciela – umiejętności związane z jej łączeniem oraz zrozumiałym i jasnym przekazywaniem. Ponadto, gdy bierze się pod uwagę *wiedzę pedagogiczną nauczyciela*, to obok zdobywanej i utrwalanej wiedzy teoretycznej, w sposób wyjątkowy liczy się wiedza praktyczna – czyli doświadczenie zawodowe nauczyciela, które zdobywane jest latami w procesie pracy nauczycielskiej.

Umiejętności pedagogiczne – związane ściśle z wyzwaniem i kształtowaniem u podopiecznych walorów moralnych, pożądanych społecznie cech i postaw a także pewnego zakresu umiejętności i zdolności niezbędnych w życiu wychowanków. Z umiejętnościami tymi wiąże się także mobilizowanie uczniów do wykonywania stawianych zadań i pracy nad sobą. Z umiejętnościami pedagogicznymi związana jest ściśle **umiejętność trafnego i sprawiedliwego oceniania** a także obiektywizm wychowawcy. Sprawiedliwość wymaga bowiem, by oceniane były nie tylko same wyniki, ale również trud wychowanka oraz dobra jego wola, które z większym lub mniejszym trudem wkładane są w ich osiągnięcie. Ma to – moim zdaniem – bardzo duże znaczenie w stwarzaniu klimatu zaufania poprzez wydawanie sprawiedliwych ocen i opinii. Jest również wyrazem dobrego poznania podopiecznych oraz posiadanych przez nauczyciela umiejętności pedagogicznych i wychowawczych.

Umiejętności wychowawcze, które pojmowane są jako celowe i zamierzone współtworzenie takiego klimatu wychowawczego, który sprzyja wszechstronnemu

¹ Szerzej: M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997; T. Nowicki, *Zarys psychologii*, Warszawa 1966.



rozwojowi wychowanków. W umiejętnościach tych zawierać się będzie chęć posługiwania się umiejętnościami pedagogicznymi, wiedzą oraz zdolność wychowawcy do wyzwania aktywności własnej, wychowanków i rodziców. Umiejętności wychowawcze ułatwiać będą niewątpliwie bezpośrednie kontakty z uczniami oraz ich rodzicami.

Do najbardziej charakterystycznych przejawów kontaktu nauczyciela z uczniami i ich rodzicami można zaliczyć:

- 1) wzajemną akceptację nauczyciela i uczniów, otwartość w stosunkach oraz szczerą w wypowiedziach;
- 2) wspólną zgodność z najważniejszymi twierdzeniami; odbieranie wypowiedzi pedagoga i uczniów jako znaczących, co umożliwi rozwój ich kontaktów;
- 3) zbieżność ocen;
- 4) obecność emocjonalnego rezonansu;
- 5) wzbudzenie zainteresowania do dalszego działania;
- 6) wysoki poziom kontaktu wzrokowego w rozmowie;
- 7) integracja postawy, mimiki oraz tonacji głosu w dialogu¹.

Z charakterem pracy w zawodzie nauczycielskim związane będą ściśle i inne, także istotne wartości podmiotowe – przedmiotowe, jak:

Ambicje zawodowe wpływające bezpośrednio na kształtowanie pożądanego cech własnej osobowości oraz dążenie do osiągnięcia – poprzez rzetelną wiedzę i pracę – wartościowych rezultatów zawodowych. Mają bowiem one ścisły związek z ustawicznym dążeniem do podejmowania nowych zadań prowadzących do poprawy istniejącego stanu rzeczy w nauczaniu, wychowaniu i doskonaleniu wychowanków.

Wytrwałość i konsekwencja w działaniu – która wymaga silnej woli i wytrzymałości w pokonywaniu trudności i niepowodzeń dydaktycznych oraz wychowawczych. Oznacza także uporczywość w dążeniu do wyznaczonego celu oraz wytrzymałość w przypadkach okoliczności i obciążeń nieprzewidzianych. Z własnego doświadczenia, w tym i długoletniej pracy naukowo-dydaktycznej wiem, że cierpliwość, uzasadniona wyrozumiałość, a także otwartość na problemy uczniów i studentów pomagają w realizacji procesu dydaktycznego, w wychowaniu i osiąganiu dobrych wyników w nauce.

Opanowanie i wysokie poczucie odpowiedzialności – jako cechy osobowe, które wynikają z charakteru i wewnętrznej troski o efekty nauczania i wychowania. Z poczuciem odpowiedzialności wiązać się będzie ściśle:

- dążenie do przekazywania wiedzy tak, by uczniowie wiedzieli co jest niezbędne do opanowania, a co stanowi informację lub podstawę do samokształcenia;
- udzielanie wychowankom systematycznej pomocy podczas zajęć programowych, nauki własnej oraz pomocy lub udzielania rad w rozwiązywaniu problemów osobistych;
- aktywizowanie wychowanków do rzetelnej nauki i stosownego – do wymagań społecznych – postępowania;

¹ Mistrzostwo pedagogiczne. Pod red. I.A.Zjaziuna, Warszawa – Radom 2005, s.143.



– właściwe rozpoznawanie i zapobieganie ewentualnym przyczynom niepowodzeń dydaktycznych¹.

Opanowanie związane jest ściśle z kontrolą własnego zachowania, które nie wynika z odpowiedzialności i oznacza nie kierowanie się chwilowymi emocjami lub mniej istotnymi bodźcami zewnętrznymi. Mogą one bowiem zakłócić nie tylko sprawne działanie lecz także zachowanie rozwagi i panowanie nad niepotrzebnymi emocjami. Opanowanie jest zatem jednym z głównych wyznaczników poprawnego zachowywania się, tym samym istotnym warunkiem rzeczywistego, a nie sztucznie kreowanego autorytetu nauczyciela.

Natomiast z **poczucia odpowiedzialności** wynikać będzie wewnętrzna potrzeba rzetelności i troska o wychowanków a także przewidywanie skutków własnego postępowania i podopiecznych. Z poczuciem odpowiedzialności związane jest również ściśle zrozumienie powinności wobec wychowywanych i społeczeństwa, gdyż nieodłącznym celem działań w tym zawodzie jest kształtowanie – z jednej strony, społecznie uznawanych i cenionych wartości; z drugiej zaś – przygotowywanie młodego pokolenia do pracy i życia w rozwijającym się społeczeństwie.

Jak wykazuje rzeczywistość i doświadczenie pedagogiczne **od nauczyciela wymaga się kultury osobistej**, która wyrażać się będzie nienagannym postępowaniem w życiu codziennym, odpowiednim zachowywaniem się. Z kulturą osobistą wiąże się poszanowanie wartości osobistych i godności drugiego człowieka niezależnie od wieku czy statusu społecznego. Poza tym, kultura to również dbałość o czystość języka i dobry – godny do naśladowania – przykład dla innych. Kultura osobista jest również podstawą opanowywania swego zachowania, jak również zachowywania innych osób, a także podstawą uprzejmości w codziennym postępowaniu.

Świadomy wybór zawodu nauczyciela wiąże się ściśle i **oznacza zamiłowanie i zainteresowanie zawodowe**. To z kolei oznaczać będzie potrzebę dążenia do podwyższania kwalifikacji oraz dążenia do wszechstronnego poznania, opanowania i doskonalenia specjalności. Nie jest to jednak możliwe bez zainteresowania się nauką, kulturą i historią a także doświadczeniami innych (w tym np. badaniami pedagogicznymi, socjologicznymi i psychologicznymi), w celu sprawnego i skutecznego działania na zajmowanym stanowisku.

W dzisiejszych warunkach, kiedy mamy do czynienia z trudnościami ekonomicznymi, liczy się mocno **inicjatywa pedagoga** zmierzająca nie tylko do oddziaływania wychowawczego i edukacyjnego, lecz również do poprawy istniejącego stanu rzeczy. Z inicjatywą wiąże się także aktywność niezbędna zarówno przy wspomaganie działań pedagogicznych i wychowawczych, jak również współpracy z rodzicami.

Można zaryzykować też stwierdzenie, że z inicjatywą i odpowiedzialnością pedagoga wiązać się będzie również jedna z ważnych przyczyn subiektywnych warunkujących bądź to dostęp do nauki, bądź też klasyfikację podmiotu wychowania. Z praktyki pedagogicznej

¹ Szerzej: Z. Kosyrz, Osobowość wychowawcy. – Warszawa 2000.



wiemy bowiem, iż ważnym problemem edukacyjnym i wychowawczym może być klasyfikowanie uczniów przez nauczyciela poprzez własne spojrzenie na rodziców ich postępowanie i ocenę. Chodzi bowiem o to, że chętniej widzi się ucznia i jego rodziców jeśli dzieci uczą się dobrze, nie sprawiają kłopotów wychowawczych, są spokojni mniej dociekliwi i posłuszni. Natomiast niespokojni, dociekliwi i niepokorni nie zawsze bywają lubiani, gdyż sprawiają po prostu kłopot. Stąd też bierze się czasami ich surowsze, nie zawsze obiektywne ocenianie oraz klasyfikowanie.

Jednakże dobry nauczyciel i ceniony przez młodzież wychowawca jest niezwykle odpowiedzialny za prawidłowy rozwój intelektualny, kulturalny oraz społeczno-moralny swoich wychowanków. Kierujący się w postępowaniu humanizmem, oddany potrzebom kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i studentów. Jak powiada profesor Jan Wawrzyniec Legowicz¹ to ten, który *nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje – ten przeżywa z dziećmi wiele natchnionych chwil.*

Zgodnie z najnowszymi tendencjami preferuje się tak zwany nadmiarowy model kwalifikacji pedagogicznych, odpowiadający szeroko pojętej refleksji pedagogicznej nad całością edukacji, czyli procesami kształcenia i wychowania. Na tak rozumiane kwalifikacje składają się: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza pedagogiczna (obejmująca wiadomości z zakresu nauk zajmujących się problematyką kształcenia, wychowania i oświaty), myślenie pedagogiczne (rozumiane jako uporządkowany proces operacji poznawczych służących zbieraniu, selekcjonowaniu i przetwarzaniu informacji pedagogicznych), pragmatyczne sprawności dydaktyczno-wychowawcze przejawiające się w działaniu pedagogicznym (traktowanym jako złożony ciąg świadomych i celowych czynności pedagogicznych ukierunkowanych na kształtowanie osobowości wychowanków oraz doskonalenie rzeczywistości edukacyjnej)².

2. Wymagania informatyczno – medialne

Poza kompetencjami ogólnopedagogicznymi i metodycznymi, komunikacyjnymi czy współdziałania, współczesny nauczyciel musi odznaczać się również kompetencjami kreatywnymi, wyróżniać się innowacyjnością i niestandardowością działań. Posiada je wtedy, gdy zna swoistość działania pedagogicznego, jako aktywności niestandardowej i umie: uzasadnić preferencję czynności na rzecz stymulowania procesów rozwojowych uczniów (rozwój zainteresowań, umiejętność uczenia się) nad czynnościami nauczania, działać zgodnie z tą preferencją, wyzwalać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia w procesach edukacyjnych, posłużyć się technikami badawczymi w rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej, myśleć krytycznie i potrafi stymulować rozwój tego rodzaju myślenia u uczniów, posłużyć się technikami twórczego rozwiązywania problemów³.

¹ J. W. Legowicz, *Filozofia nauczania i wychowywania*, Warszawa 1975.

² A. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, *Koncepcja reorientacji w pedagogicznym kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, A. A. Kotusiewicz (red.), *Nauczyciele nauczycieli*, Łódź 1992, s. 162.

³ Tamże.



Niezwykle istotne we współczesnym systemie dydaktyczno-wychowawczym pozostają **kompetencje informatyczno-medialne** wyrażające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji. Przejawia je nauczyciel, który zna język obcy, obsługę komputera oraz potrafi wykorzystać technologię informatyczną do wspomaganie własnych i szkoleniowych procesów uczenia (np. umie korzystać z bazy danych i sieci Internetu, tworzyć własne programy i pomoce edukacyjne)¹.

Ponadto, w odniesieniu do uczniów, stwierdzić należy iż komputer jako nowoczesne narzędzie jest dla uczącego się niezwykle pomocne. Dotyczy to większych możliwości dostępu i korzystania z bazy danych, szybszego dostępu do wiedzy specjalistycznej lub encyklopedycznej, a także większych możliwości wykonywania otrzymywanych zadań.

W ostatnich latach nastąpiły istotne zmiany w otaczającej nas rzeczywistości, również w oświacie. Integracja z Unią Europejską sprawiła, że Polska zaczęła nadrobić ogromny dystans jaki dzielił ją od najbardziej rozwiniętych krajów Europy. Upowszechniły się techniki komputerowe i telekomunikacyjne, czego następstwem stał się powszechny dostęp do nowoczesnych źródeł informacji, przede wszystkim do Internetu. Rozwój nauki stawia przed szkołą, a więc także i przed uczniem potrzebę przyswajania coraz większego zakresu treści kształcenia, coraz trudniej jest tego dokonać przy zachowaniu tradycyjnego sposobu nauczania.

Realizując założenia nowej reformy w edukacji, współczesna szkoła odchodzi od encyklopedyzmu w nauczaniu na rzecz osiągania przez ucznia kompetencji, a nie tylko wzbogacania wiedzy. Uczeń powinien przede wszystkim osiąść umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy przy wykorzystaniu różnorodnych źródeł, natomiast zadaniem szkoły jest stworzenie warunków do nabycia tej umiejętności. Nauczanie multimedialne poprzez wykorzystanie kompleksowego doboru pomocy naukowych, oddziałuje na wiele zmysłów człowieka. Przekazywanie informacji odbywa się tu bowiem nie tylko za pomocą znaków werbalnych, ale również obrazowych, graficznych, dźwiękowych i innych. Stwarzana jest tu wielość bodźców działających na uczącego się. W efekcie oczekiwać można większej stymulacji, tym samym wyższej aktywności nauczanych i podopiecznych.

Kształcenie multimedialne powoduje uruchomienie wielorakich rodzajów aktywności, zwłaszcza: aktywności spostrzeżeniowej, manualnej, intelektualnej, czy emocjonalnej. Jeżeli wykorzystaniu multimedialnym towarzyszy odpowiednia organizacja zajęć oraz ich odpowiednie stosowanie, to zostają stworzone szczególne warunki do optymalizacji procesu nauczania, a praca dydaktyczno-wychowawcza zyskuje na atrakcyjności i efektywności. Podstawowym założeniem teoretycznym, leżącym u podstaw kształcenia multimedialnego staje się też przekonanie, że uczeń najlepiej i najpełniej poznaje rzeczywistość i wiedzę o rzeczywistości, a także skutecznie kształtuje swoje umiejętności, kiedy nauczanie i uczenie się ma charakter wielozmysłowy i wielostronnie aktywizujący.

Środki dydaktyczne opierające się na multimedialności są efektywniejsze od tradycyjnych metod nauczania ze względu na możliwość zmniejszenia zniekształcenia procesu przetwarzania

¹ Por.: K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; M. Ochmański, *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, Lublin 1993.



informacji. Skuteczność nauczania multimedialnego w dużym stopniu zależy od predyspozycji intelektualnych odbiorcy, umiejętności nauczyciela.

W świadomości nauczyciela pozostawać jednak powinny zagrożenia, jakie niosą dla młodzieży współczesne multimedia. Mam tu na uwadze głównie to, że zarówno dzieci jak i młodzież doświadczają cyberprzemocy, uczą się jej również. Poza tym, jest to grupa szczególnie podatna na manipulacje medialne, jak też na współczesne modelowanie zachowań przemocowych. Czynniki osobowościowe młodego człowieka, które dodatkowo wzmacniać mogą to zjawisko odnoszą się często do potrzeb psychologicznych, głównie takich jak: potrzeba przynależności do grupy, temperament, obniżone poczucie własnej wartości, problemy uznania w środowisku, często również i w rodzinie, czy też występujące problemy z samoakceptacją.

Misją współczesnej szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania w transformującym się społeczeństwie. Poza tym, szkoła wyposaża swoich wychowanków w określoną wiedzę ogólną, powinna jednak w takim samym stopniu przygotowywać ich do aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie. Tempo przemian zmusza każdego człowieka do podejmowania indywidualnych kroków zmierzających do samorozwoju na drodze ustawicznego samokształcenia. Niebawym przyrost wiedzy nieuchronnie prowadzi do redukcji czasu potrzebnego na opanowanie określonych treści kształcenia.

Poza tym, wszyscy jesteśmy świadomi faktu, że nigdy w swojej historii szkoła nie była, nie jest inie będzie w stanie wyposażyć ucznia w wiedzę wystarczającą mu na całe życie. Dlatego też konieczny jest indywidualnie i skutecznie prowadzony proces samokształcenia, który w dużej mierze zadecyduje o pozycji człowieka w nowym, tworzącym się społeczeństwie informacyjnym, a miarą tego procesu będzie zdolność do kreowania nowej rzeczywistości.

Natomiast współczesna szkoła wymaga i wymagać będzie wielowymiarowego podejścia do kwalifikacji, jak również kompetencji nauczyciela. Należy przy tym pamiętać, że ich wartości podmiotowe, a także opisy będą zawsze niepełne ze względu na ewolucyjny zakres wymagań społeczno-zawodowych stawianych nauczycielom. W związku z tym należy dążyć do opracowania zakresu *kwalifikacji redundancyjnych, które zapewnią nauczycielom podejmowanie i realizację przyszłościowych zadań edukacyjnych w nowoczesnej szkole*¹. Za takie kwalifikacje uznawać z pewnością należy te, które mieć będą charakter uniwersalny i ponadczasowy. Oprócz opisywanych w pierwszej i drugiej części tego opracowania, należeć niewątpliwie do nich będą *technologie informacyjne*, jako niezbędny element nowoczesnej szkoły. Dziś już stanowią one narzędzia, które w znaczący sposób mogą przyczynić się do usprawnienia procesów wspomaganie uczenia się i nauczania.

Bibliografia:

1. *Aleksander T.* Andragogika / T. Aleksander. – Radom – Kraków 2009.
2. *Araucz-Boruc A.* Bezpieczeństwo i obronność w edukacji młodzieży / A. Araucz-Boruc. – Siedlce 2015.
3. *Dembo M. H.* Stosowana psychologia wychowawcza / M. H. Dembo. – Warszawa 1997.

¹ Pisze o tym szerzej: A. Araucz-Boruc, Bezpieczeństwo i obronność w edukacji młodzieży, Siedlce 2015.



4. *Denek K.* Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej / K. Denek. – Toruń 1999.
5. *Denek K.* O nowy kształt edukacji / K. Denek. – Toruń 1998.
6. Encyklopedia Pedagogiki, pod red. W. Szewczuka, Fundacja Innowacja. – Warszawa 1998.
7. *Fontana D.* Psychologia dla nauczycieli / D. Fontana. – Poznań 1995.
8. Jakość kształcenia w szkole wyższej – priorytetem współczesności. Materiały z konferencji naukowej, red. K. Jankowskiego, B. Sitarskiej, C. Tkaczuka, Siedlce 2002.
9. *Kosyrz Z.* Osobowość wychowawcy / Z. Kosyrz. – Warszawa 2000.
10. *Kotarbiński T.*, Traktat o dobrej robocie / T. Kotarbiński. – Warszawa 1975.
11. *Kunikowski J.* O zawodzie i osobowości nauczyciela, [w:] Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian cywilizacyjnych / J. Kunikowski ; red. F. Szlosek, Warszawa – Siedlce – Radom 2007.
12. *Kunikowski J.* Wartości osobowe współczesnego promotora (w:) Innowacyjność u nauki i oświaty (współredakcja) / J. Kunikowski. – Kijów – Warszawa – Chmielnickij 2013.
13. *Kunikowski J.* Zawód nauczyciela i wychowawcy / J. Kunikowski // “Edukacja dla bezpieczeństwa”. – 2005. – nr 3.
14. *Legowicz J. W.* Filozofia nauczania i wychowania / J. W. Legowicz. – Warszawa 1975.
15. *Malinowski T.* Nauczyciel. Sylwetka psychologiczna współczesnego nauczyciela, [w:] Encyklopedia Psychologii / T. Malinowski ; red. W. Szewczuka, Fundacja Innowacja. – Warszawa 1998.
16. Nauczyciele nauczycieli, red. H. Kwiatkowska, A. A. Kotusiewicz. – Łódź 1992.
17. Nowakowski K. i inni, Cyberprzemoc w gimnazjum, “Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze”, 2014 nr 9.
18. *Nowicki T.* Zarys psychologii / T. Nowicki. – Warszawa 1966.
19. *Ochmański M.* Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych / M. Ochmański. – Lublin 1993.
20. *Pieczywok A.* Profesjonalizm zawodowy nauczyciela akademickiego w kontekście realizacji procesu dydaktycznego / A. Pieczywok, L. Węlyczko. – Wrocław 2008.
21. *Szczepański J.* Refleksje nad oświatą / J. Szczepański. – Warszawa 1973.
22. *Zjaziun I. A.* Mistrzostwo pedagogiczne (Pod red.) / I. A. Zjaziun. – Warszawa – Radom 2005.
23. Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych. Instytut Spraw Publicznych. – Warszawa 2002.

УЧИТЕЛЬ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Формування суспільства в сучасному світі вимагає від учителів докладати більше зусиль в процесі навчання і виховання, оскільки динамічний розвиток цивілізації і зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, потребують різного освітнього і виховного погляду на сучасне суспільство, ніж у попередні роки. Складна і відповідальна роль, яку вчителі приймають на себе, вимагає від них особливих навичок і схильностей, які повинен мати кожен сучасний учитель, щоб бути в змозі працювати в такій відповідальній професії суспільної довіри.

Ключові слова: вчитель, суспільство, освіта, особистість, виховання

TEACHER IN THE INFORMATION SOCIETY

Shaping a society, in the modern world, requires from the teachers making more effort in the process of teaching and upbringing, as the dynamic development of civilization and the changes taking place in the modern society need different educational and educative look at the modern society than in previous years.



Difficult and responsible role that teachers take requires from them special skills and predispositions, that should have every modern teacher to be able to work in such a responsible profession of public trust.

Key words: teacher, society, education, personality, upbringing

УЧИТЕЛЬ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Формирование общества в современном мире требует от учителей прилагать большие усилия в процессе обучения и воспитания, так как динамичное развитие цивилизации и изменения, происходящие в современном обществе, нуждаются в различном образовательном и воспитательном взгляде на современное общество, чем в предыдущие годы. Сложная и ответственная роль, которую учителя принимают на себя, требует от них особых навыков и склонностей, которые должен иметь каждый современный учитель, чтобы быть в состоянии работать в такой ответственной профессии общественного доверия.

Ключевые слова: учитель, общество, образование, личность, воспитание

Галина СОТСЬКА

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ВИМІРАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Обґрунтовано сучасні проблеми педагогічної освіти в Україні як пріоритетного напрямку реформування національної системи освіти; визначено її мету, принципи; окреслено стратегічні вектори її розвитку в умовах євроінтеграційних процесів. Проаналізовано ряд проблем, які уповільнюють трансформаційні зміни у сфері педагогічної освіти та запропоновано шляхи і способи їх розв'язання.

Ключові слова: педагогічна освіта, вища педагогічна освіта, якість освіти, зміст освіти, педагог, вчитель.

У сучасному глобалізованому суспільстві зростають вимоги до якості педагогічної освіти, що є пріоритетним напрямом реформування системи освіти в Україні. У зв'язку з цим президент педагогічних наук України В. Кремень зазначає, що педагогічна освіта безпосередньо працює на всю освіту і без якості першої неможлива якість другої [5]. Реформування педагогічної освіти є важливим чинником формування високорозвиненої, моральної людської особистості, яка здатна не тільки користуватися значним обсягом інформації, а й породжувати нові знання, бути унікальним джерелом творчості та продуктивної суспільної діяльності. Підвищення якості педагогічної освіти та її інтеграція в світовий освітній простір сприятиме приєднанню України до євроінтеграційних процесів, зумовить послідовність і змістовність трансформаційних змін у педагогічній освіті відповідно до сучасних цивілізаційних вимог. На цьому наголошують В. Андрущенко, О. Анісімов, Г. Балл, І. Бех, О. Грицай, І. Зязюн, В. Кремень, Ф. Михайлов, В. Паламарчук, І. Підласий, В. Скотний, О. Чалий та інші.

Педагогічна освіта є системою підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах всіх форм власності, закладів післядипломної педагогічної освіти та органів управління у сфері освіти. Мережу вищих навчальних закладів в Україні, що



забезпечують підготовку та підвищення кваліфікації науково-педагогічних, педагогічних кадрів, складають педагогічні коледжі, академії, університети, класичні університети, а також інші вищі навчальні заклади за умови виконання ними вимог стандартів вищої освіти.

Педагогічна освіта базується на ключових постулатах Конституції України, Законів України “Про вищу освіту”, “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Педагогічної Конституції Європи, а також на вимогах документів ЮНЕСКО, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, Доповіді міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття. Але, на жаль, вилучення означеної галузі з переліку галузей знань і спеціальностей не дозволяє належним чином реалізовувати основні положення документів державного та міжнародного значення, які окреслюють стратегічні вектори розвитку педагогічної освіти, що спрямовані насамперед на:

- утвердження неперервності, гуманістичності, демократизації, всебічності й варіативності педагогічної освіти і підготовки;
- забезпечення високого рівня якості професійної підготовки педагогічного персоналу;
- професійний розвиток педагогічного персоналу, спроможного до роботи в умовах інституціональної відкритості закладів педагогічної освіти, зі знаннями іноземних мов та орієнтації на академічну мобільність;
- розширення мобільності завдяки встановленню транспарентності кваліфікацій та взаємовизнання дипломів [3].

Сьогодні кардинально змінюється розуміння сутності педагогічної освіти: на зміну вузькому її трактуванню як підготовки учителів різних рівнів і ступенів приходять, на переконання академіка І. Зязюна, усвідомлення її значення як “педагогічного компоненту всякої професійної освіти, оскільки у більшості випадків і інженер, і менеджер, і вчений, і політик, і працівник соціальної сфери, і будь-який спеціаліст у майбутньому – керівник колективу, учасник інтенсивних людських комунікацій, де йому буде необхідна не лише педагогічна грамотність, а педагогічна компетентність у питаннях впливу на свідомість і поведінку оточення” [1, с. 88].

Відповідно метою педагогічної освіти має бути якісна підготовка висококваліфікованих та конкурентоспроможних педагогічних кадрів для всієї сфери освіти, здатних здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та з використанням високих технологій.

На сьогодні педагогічну освіту важливо розглядати як засіб саморозвитку і самореалізації, що змінює цілі освіти, її мотиви, форми, методи, роль вчителя і викладача. Одним із завдань сучасної педагогічної освіти є формування людини з інноваційним типом мислення, інноваційним типом педагогічної культури, зі сформованою готовністю до інноваційної діяльності, фахівця, здатного відповісти на всі виклики цивілізації.

В інформаційно насиченому XXI столітті збільшився обсяг функціональних обов’язків учителя, педагога без урахування чого неможливий сучасний розвиток



педагогічної освіти. Сьогодні учитель, педагог – це носій гуманітарної культури, морально-етичних і культурно-естетичних цінностей, дослідник, психолог, майстер, котрий стимулює своїх учнів, студентів до саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення, самореалізації. Окреслились нові аспекти діяльності сучасного вчителя, педагога, такі, як:

- громадянська освіта особистості як якісно нова освітня платформа щодо способів життя в багатокультурному й толерантному для особистісного й професійного розвитку і саморозвитку;

- підтримка і педагогічний супровід формування ключових і предметних компетентностей особистості, необхідних для Суспільства знань і навчання впродовж життя;

- педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку цілісного освітнього середовища;

- позакласна робота й робота з соціальними партнерами; інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальну діяльність та у професійну практику вчителів;

- відповідальне ставлення до власного професійного розвитку як до безперервного процесу впродовж життя [3].

Відповідно постає проблема пошуку нової прогностичної моделі розвитку педагогічної освіти, де основними принципами мають бути людиноцентризм, гуманізація, неперервність, доступність, науковість, системність, фундаменталізація, поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду, практика, прогностичність, інноваційність, академічна автономія, креативність [4].

Водночас розвиток педагогічної освіти стримується низкою невирішених проблем. Чинна нормативно-правова і законодавча база не повною мірою задовольняє потреби сучасної освітньої практики, а вчитель не формується як суб'єкт сучасних цінностей.

Недостатньо залишається увага і контроль за якістю педагогічної освіти, яка є сукупністю властивостей освіти, що визначають її здатність задовольнити відповідні потреби особистості, суспільства, держави, відповідно до соціокультурних функцій освіти. Якість педагогічної освіти в першу чергу забезпечується її змістом. Як наголошується у Педагогічній Конституції Європи, зміст педагогічної освіти має підпорядковуватися потребі формування у вчителя, педагога здатності навчити своїх учнів, студентів, молодь жити разом у сучасному глобалізованому світі, постійно відтворювати і вдосконалювати умови гідного існування людини; забезпеченню їх вільного спілкування в системі відносин сталого людського розвитку [4].

Система педагогічної освіти є складовою системи вищої освіти, яка забезпечує підготовку майбутніх учителів, педагогів на основі усвідомлення їх ролі в інноваційному оновленому суспільстві і з урахуванням необхідності перебудови системи їх професійної підготовки. У сучасних умовах окреслились проблеми професійної підготовки вчителя, педагога, для нейтралізації яких необхідно забезпечити ефективну підготовку відповідно до актуальних суспільних потреб та цивілізаційних вимог ХХІ століття.

Наближення педагогічної освіти в Україні до європейського рівня вимагає забезпечення права студентів на свободу вибору індивідуальної освітньої траєкторії професійної підготовки. Досвід високорозвинених зарубіжних країн, як справедливо



зазначає Л. Хомич, доводить, що вибір студентами альтернативних варіативних навчальних планів, дисциплін, курсів; альтернативних варіантів технологій навчання; порядку, логіки і послідовності вивчення дисциплін; співвідношення лекційних і практичних занять; форм і методів навчання, контролю і оцінювання результатів вивчення дисциплін; наукової школи і теми наукової роботи, мети педагогічної практики, форми випускного державного екзамену забезпечує умови реалізації особистісно-орієнтованого принципу в освіті [7].

Аналіз Державного стандарту вищої педагогічної освіти дозволяє констатувати, що 70 % – 75 % навчального часу відводиться на вивчення обов'язкових для всіх ВНЗ нормативних дисциплін. Решта навчального часу (близько 25 % – 30 %) припадає на вибіркові навчальні дисципліни. При цьому важливою проблемою є можливість вільного вибору студентами дисциплін варіативної складової професійної підготовки, оскільки більшість вищих навчальних закладів нав'язують студентам дисципліни за вибором, не враховуючи їх бажання, потреби, інтереси, професійну спрямованість. Вимагає перегляду співвідношення між нормативними і вибірковими дисциплінами у напрямі збільшення частки останніх, що забезпечить не однобічне теоретичне та практичне навчання, а оперативне задоволення освітніх потреб та особистісної спрямованості студентів. Висока якість педагогічної освіти досягається за умови глибокої індивідуалізації навчання, коли стрижнем навчального плану студента є обов'язкові дисципліни, а далі він самостійно формує його варіативну частину, яка відображає спеціалізацію його педагогічної підготовки.

Потребує гармонійного узгодження зміст інваріантного і варіативного компонентів професійної підготовки майбутніх учителів, педагогів, оскільки до варіативних дисциплін входять курси і спецкурси, які є розрізненими за професійним спрямуванням, часто охоплюють вузькопредметну інформацію, не спрямовану на її практичне використання у професійній діяльності.

Академік І. Зязюн зазначає, що професія педагога, найбільш відчутна від психології, оскільки педагогічна діяльність педагога, і особливо його педагогічна дія, спрямовані на людину, на її розвиток. І при цьому саме педагог у своїй педагогічній дії зустрічається з “живою психікою суб'єкта” [2].

З цієї позиції актуалізується значення психолого-педагогічної підготовки як основи професійної підготовки вчителя, що передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних умінь та компетенцій у сфері людських відносин, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

У процесі здійснення аналізу програм психолого-педагогічного циклу в закладах України з'ясовано, що у їх змісті спостерігається певна неузгодженість між психологією і педагогікою, що негативно впливає на професійний розвиток вчителя, педагога, який на практиці виявляється неспроможним зорієнтуватися у психологічних проблемах і співвіднести їх зі своєю педагогічною діяльністю. Це зумовлено далеким від оптимального співвідношенням вивчення педагогічних і психологічних дисциплін. У цьому контексті позитивним є досвід реалізації навчальних програм для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів у Канаді, де студентам пропонується дуже широкий вибір предметів психолого-педагогічного циклу, які мають практичну спрямованість.



Сьогодні зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, педагогів повинен мати інтегрований характер. Її основою має бути психопедагогіка, яка, на переконання українських і зарубіжних вчених (І. Зязюна, В. Зінченка, О. Воронцова, Е. Стоунса, С. Полякова, Л. Фрідмана та ін.), здатна вирішити проблему конфронтації між психологічними і педагогічними науками та на цій основі формувати нове педагогічне мислення вчителя, ціннісною установкою якого є: перевага індивідуальності над єдино-мисленням; освітні інтереси особистості – над стандартною навчальною програмою; саморозвиток, самоучіння – над уніфікованим засвоєнням, “передачею” знань [2].

Особливе місце в педагогічній освіті займає неперервна педагогічна практика студентів – невід’ємний складник професійно-педагогічної підготовки, яка виступає у якості критерію ефективного педагогічного процесу. Неперервна педагогічна практика сьогодні має стати головною практичною лабораторією застосування набутих студентами теоретичних знань та практичних умінь, саморозкриттю внутрішнього потенціалу студентів у процесі їхньої творчої навчально-виховної роботи. Поза практикою підготовка фахівця не можлива, але, на жаль, окремі вищі навчальні заклади порушують принципи її неперервності та послідовності. Види, тривалість та змістове наповнення практик повинні визначатися галузевими стандартами педагогічної освіти, а отже, стати державною нормою. При цьому варто зазначити, що в сучасних умовах неперервну педагогічну практику неможливо розглядати без зв’язку з громадською практикою, оскільки це дозволяє інтегрувати майбутнього фахівця в систему суспільних відносин, що забезпечить вчителя, педагога від “споглядального” ставлення до життя, формує його активну громадянську позицію [4].

Необхідно зазначити, що ефективність діяльності вчителя, педагога безпосередньо залежить від володіння ними механізмами та способами донесення змісту освіти до тих, хто навчається, тобто володіння освітніми інноваційними технологіями. Водночас, варто наголосити, що студенти тільки на інформаційному рівні ознайомлюються з освітніми інноваційними технологіями, але не володіють методиками їх використання. Як наслідок, більшість випускників вищих педагогічних закладів не готові до самостійного використання освітніх інноваційних технологій у професійній діяльності. Відповідно постає питання щодо забезпечення практичного опанування студентами освітніми інноваційними технологіями з метою використання їх у майбутній професійній діяльності, що дозволить підготувати педагогічні кадри нової формації, здатні швидко адаптуватися до запитів і вимог динамічно змінного світу.

Отже, можна констатувати щодо необхідності багатоаспектної трансформації педагогічної освіти, шляхами і способами якої є: розроблення критеріїв якості педагогічної освіти; запровадження інноваційних методів організації навчального процесу й використання інноваційних освітніх технологій; розроблення варіативних, диверсифікованих за профілем освітньо-професійних і освітніх програм відповідно до рівнів вищої педагогічної освіти: початкового (короткий цикл), першого (бакалаврського) і другого (магістерського) та освітньо-професійних (молодший бакалавр) та освітніх ступенів (бакалавр, магістр); формування партнерської співпраці зі стратегічними партнерами (загальноосвітніми, вищими навчальними закладами, освітніми, науково-



дослідними) установами, органами влади). Педагогічна освіта повинна перетворитися на систему, здатну до саморегуляції відповідно до викликів суспільного розвитку, на інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знанням упродовж життя та застосовувати це знання у практичній діяльності. Педагогічна освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці [6].

Література:

1. Зязюн І. Педагогічна професія в контексті двох парадоксів / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, українсько-польський щорічник / [за ред. Тадеуша Левовицького та ін. ; наук. рада: Т. Левовицький, І. Зязюн ; редкол. : Н. Ничкало та ін. ; пер. : Г. Балл, І. Вільш]. – Ченстохова; Київ, 2012. – В. 14. – С. 83–92.
2. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / І. А. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. – К.; Полтава, 2012. – Вип. 3. – С. 20–37.
3. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроантлактичному освітньому просторі: монографія / авт. кол. Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К. : Пед. думка, 2011. – С. 34–35.
4. Педагогічна Конституція Європи / Часопис “Європейські педагогічні студії” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.argue.org/index.php/uk/>. – Загол. з екрану. – Мова укр. та англ.
5. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / Доповідь Президента НАПН України В. Г. Кременя на Загальних зборах НАПН України 30 жовтня 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.next.go.jp>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Проект Концепції розвитку освіти в Україні на період 2015-2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/doc/files/news/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Хомич Л. Духовний потенціал вчителя – запорука творення гуманістичного суспільства / Л. Хомич // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, українсько-польський щорічник / [за ред. Тадеуша Левовицького та ін. ; наук. рада : Т. Левовицький, І. Зязюн ; редкол. : Н. Ничкало та ін. ; пер.: Г. Балл, І. Вільш]. – Ченстохова; Київ, 2012. – В. 14. – С. 185–195.

PROBLEMY NOWOCZESNEJ EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ NA UKRAINIE W WYMIARACH PROCESU INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ

Uziemione aktualne problemy kształcenia nauczycieli na Ukrainie jako priorytet reformy krajowego systemu edukacji; określenia jej celów, zasad; To określa strategiczne wektor jego rozwoju w kontekście procesów integracyjnych. Analizuje problemy, które spowalniają zmiany transformacyjne w edukacji nauczycieli i zaproponowanie środków i sposobów ich rozwiązywania.

Słowa kluczowe: *edukacja nauczycielska, nauczycielskie szkolnictwo wyższe, jakość kształcenia, treści edukacyjne, pedagog, nauczyciel.*



PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE DIMENSIONS OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESS

Current problems of teacher education in Ukraine as a priority of reforming the national education system are grounded; its objectives, principles are defined. The article outlines the strategic vector of its development in the context of integration processes. It analyzes the problems that slow down the transformation changes in teacher education and proposes ways and means of solving them.

Key words: teacher education, higher teacher education, quality of education, educational content, educator, teacher.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В ИЗМЕРЕНИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Обоснованы современные проблемы педагогического образования в Украине как приоритетного направления реформирования национальной системы образования; определены ее цели, принципы; очерчены стратегические векторы ее развития в условиях интеграционных процессов. Проанализировано проблемы, которые замедляют трансформационные изменения в сфере педагогического образования и предложено пути и способы их решения.

Ключевые слова: педагогическое образование, высшее педагогическое образование, качество образования, содержание образования, педагог, учитель.

Adam SOLAK

NAUCZYCIEL I EDUKACJA PRZYSZŁOŚCI W CYWILIZACJI GLOBALIZACYJNEJ XXI WIEKU

Streszczenie. Nauczyciel to ta profesja, która w cywilizacji XXI wieku, zwanej cywilizacją globalizacyjną odegra zanczącą rolę wychowawczą i edukacyjną. Nauczyciel – edukacja i wychowanie obligują do ich traktowania w kontekście kultury humaizacyjnej, która to kultura jest gwarantem rozwoju jednostki ludzkiej i społeczeństw.

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja, szkoła, wychowanie, globalizacja, humanizacja, kultura, tutoring, dialog

Nauczyciel przyszłości to nauczyciel dojrzałej swej osobowości, zatroskany o jakość edukacji i wychowania.

Edukacja i wychowanie przyszłości. Nauczyciel jako człowiek edukacji i wychowania w XXI wieku – wieku globalizacji, która jest faktem – odegra fundamentalną rolę w rozwoju porządkowania krzyżujących się sieci komunikacji i funkcjonowania człowieka w świecie, który nie jest już przejrzyście urządzony i stabilny, w którym brak jasno wytyczonej perspektywy.

Pomimo wyróżnienia wielu aspektów negujących proces globalizacji, trudno jednak o jednoznaczną odpowiedź negującą. Jeśli bowiem mamy, w zawiązku z cywilizacyjnym rozwojem świata, do czynienia z globalizacją, to powinniśmy skoncentrować się na działaniach zmierzających do funkcjonowania w rzeczywistości społecznej naszego wieku. Nie da się



bowiem dziś, a może nawet nigdy, rozstrzygnąć, kto ma rację: czy ci, którzy uważają, że globalizację należy wspierać, czy ci, zdaniem których trzeba ją zwalczać.

To tak, jakbyśmy dyskutowali o tym czy w świecie ma panować dobro czy zło, a przecież – jak twierdzi L. Kołakowski (2000): “zło i dobro to stałe cechy ludzkiego świata, a nie coś, co wymyślamy sobie zależnie od naszej fantazji czy aktualnych potrzeb”.

Jeśli jednak zdajemy sobie sprawę z istnienia kategorii negatywnej globalizacji, to możemy przed tymi destrukcyjnymi wpływami zabezpieczyć się. Tym, który jest odpowiedzialny za prewencję przed zjawiskami wynikającymi z obszaru negatywnej globalizacji jest nauczyciel. Jego działanie edukacyjne i wychowawcze to przyczynianie się do powstawania “nowego humanizmu w którym będzie dominował komponent etyczny, a wiedza o kulturach i wartościach duchowych różnych cywilizacji i szacunek do nich zajmą należne miejsce, jako niezbędna przeciwwaga globalizacji, która nie ograniczy się w ten sposób do aspektów czysto technicznych i gospodarczych. Świadomość wspólnoty wartości i wspólnoty losu stanowi koniec końców podstawę wszelkiego projektu współpracy międzynarodowej” (Delors, J. 1999).

Obserwowane i doświadczane przeobrażenia różnych dziedzin życia składających się na treść globalizacji stanowią poważne wezwanie dla edukacji, tworząc z niej edukację skierowaną na świat. Jej główne cele sprowadza się do rozwijania globalnej świadomości młodych ludzi oraz urzeczywistnienia ideału wychowawczego, którego głównymi elementami, wg Z. Melosika (1996) są:

- dialog międzykulturowy, stanowiący alternatywę dla technologicznej idei monokulturowego społeczeństwa światowego;
- orientacja na globalną zmianę
- zdolność do myślenia kategoriami systemu światowego i przewidywania kierunków jego rozwoju;
- uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów światowych.

Edukacja winna stać się również środkiem rozwiązującym problemy jednostki i płaszczyzną kształtowania jej indywidualnych odniesień do świata. Z. Kwieciński (2000) określa taką edukację mianem: “powszechnej, upelnomocniającej, holistycznej, wielokulturowej i prospektywnej”, a za jej głównych sojuszników uznaje: powszechny lęk przed globalnymi zagrożeniami, detradycjonalizację, zarówno w postaci radykalnej (porzucanie tradycji), jak i w postaci umiarkowanej, oraz reaktywację, w rozumieniu obawy przed powrotem monoideologicznych totalitaryzmów. To wymaga z kolei utworzenia nowych kategorii edukacyjnych i zarysowania obszarów problemowych, które je tworzą.

Według tego samego autora, punktem wyjścia dla wszystkich rozważań dotyczących zadań edukacji formułowanych w perspektywie globalizacji, jest uświadomienie sobie faktu “bycia globalizowanym”. Świadomość bycia globalizowanym jest bowiem, według niego, warunkiem wstępnym do poznania istoty i mechanizmów, składających się na fenomen globalizacji, rozumienia ich, a także rozwijania umiejętności radzenia sobie ze złożonością sytuacji, w jakiej każdy człowiek, niejednokrotnie wbrew własnej woli, znajduje się. Jak twierdzi bowiem Z. Bauman (2000): “Globalizacja to coś, co dzieje się z nami wszystkimi. Chcąc, nie chcąc, wszyscy jesteśmy w ruchu, z inicjatywy własnej lub cudzej. Poruszamy się, nawet jeżeli fizycznie stoimy w miejscu, w świecie bezustannych zmian bezruch



jest nierealny. Niektórzy z nas stają się ludźmi w pełni 'globalnymi', podczas gdy inni tkwią w swej lokalności”.

W 1993 r. Komitet Prognoz zwracał uwagę na zredukowanie niepotrzebnej i zbyt rozrzutnej konsumpcji, która po przekroczeniu pewnego poziomu rodzi jedynie poczucie pustki psychicznej. Jednocześnie priorytetowe stały się działania akcentujące wolność i godność człowieka oraz jego rozwój intelektualny i emocjonalny. W obliczu ówczesnych problemów ekonomicznych, dalekie wydawały się problemy krajów wysoko rozwiniętych. Jednakże w przyszłościowej wizji, członkowie Komitetu Prognoz zwracali uwagę na tendencje rozwojowe gospodarki światowej. Z tego względu podkreślano potrzebę rewolucji wykształcającej “globalną racjonalność”, rozumianą jako rozwinięcie przez społeczeństwo ludzkie umiejętności antycypacji przyszłości. Wynika stąd potrzeba rozwijania świadomości globalnej i wykształcenia rozumności pragmatycznej.

“Od kilkunastu lat nieustannie powraca problem związany z chaosem wartości, ich rozproszeniem, zmniejszeniem roli wartości duchowych na rzecz wartości materialnych, konsumpcyjnych, prowadzące do sytuacji, w której społeczeństwa i jednostki żyją w poczuciu teraźniejszości, tymczasowości. W takiej sytuacji interwencja o charakterze edukacyjnym może stać się kluczem do rozwiązania tych problemów“ (Komitet Prognoz, 1996). W dobie powszechnej globalizacji ważną rolę przypisuje się edukacji międzykulturowej, która nabiera teraz nowego znaczenia i jest wyzwaniem dla nauczyciela współczesnego otwartego na przyszłość i za nią odpowiedzialnego.

Edukacja międzykulturowa – ważna kategoria edukacyjna i osobowościowa.

Edukacja międzykulturowa, która może być dzięki kreatywności nauczyciela obecna na każdym przedmiocie realizowanym w programie szkolnym, to tak rozumiana edukacja, która wyrażana poprzez dialog, kooperację, porozumienie i negocjacje, promujeksztaltowanie się szacunku i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka o innej narodowości, kulturze czy religii. Takie stanowisko zajmuje T. Lewowicki (2002) stwierdzając, że: “edukacja międzykulturowa sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec innych ludzi i kultur“. Ten proces winien dokonywać się poprzez, jak pisze J. Nikitorowicz (2001), “dochodzenie przez jednostki i grupy do wspólnych wartości na drodze negocjacji wartości i interesów, oraz wzajemnego szacunku“. Edukacja międzykulturowa jest koncepcją i obszarem działalności społecznej, kulturalnej oraz oświatowej nastawionej na wzajemne poznawanie i wzbogacanie kultur, a także ludzi tworzących te kultury. Istotną cechą tej edukacji stało się otwarcie na innych ludzi (grupy “innych“, “obcych“) i ich sprawy. Edukacja ta służyć ma nie “byciu obok”, ale wzajemnemu zbliżeniu i byciu razem, czyli integracji społecznej i międzynarodowej.

Dodać należy, integracji bez jawnego czy ukrytego programu dominacji jednej z grup. W dialogu, wzajemnym poznaniu i zbliżeniu, powstawać mają warunki do przyjmowania i przekazywania najbardziej wartościowych elementów kultury stykających się grup. Sprzyjać to ma koncepcji w różnych dziedzinach życia. Wychodząc z założenia, że edukacja może i powinna wspierać jednostki i grupy ludzkie w kreowaniu dialektycznego procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej (od tożsamości rodzinnej, rodzinnej, lokalnej, parafialnej, poprzez narodową, państwową, kulturową, do europejskiej, światowej, globalnej) J. Nikitorowicz (2000) sądzi, iż staje ona przed wyzwaniem kształtowania świadomej solidarności ogólnoludzkiej poprzez:



- poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej (jednostka z rodzinno-lokalnym rdzeniem kulturowym, poczuciem wartości i godności jest w stanie zrozumieć złożoność zjawisk i opanować lęk, obawy i niepewność);
- przewyżnianie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, poszanowania różnic i traktowania ich, jako czynnika rozwojowego;
- wdrażanie do zauważania i poznawania *innego*, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem *innego*;
- inspirowanie do wymiany doświadczeń w zakresie realizacji edukacyjnych programów, działalności społecznej i instytucjonalnej.

W raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorosa (1999) znajdujemy między innymi takie wskazanie wyrażające potrzebę istnienia i realizowania idei edukacji międzykulturowej: “Jednym z zasadniczych zadań edukacji jest pomoc w przekształceniu faktycznej współzależności w świadomą solidarność. W tym celu powinna ona umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie.

Wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przewyżnianie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości, na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. Odpowiedzialność edukacji w tym zakresie jest podstawowa i delikatna zarazem, albowiem pojęcie tożsamości można odczytywać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności grupy, mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwalającą, lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z innymi“. Koncepcja edukacji międzykulturowej jest już realizowana w Polsce. W szkołach, w których podjęte zostały programy edukacji międzykulturowej obserwuje się wzbogacenie wiedzy o historii i kulturze innych społeczności, korzystne zmiany postaw wobec innych, symptomy powstawania nowych więzi wspólnotowych.

Edukacja międzykulturowa chroni przed brakiem myślenia holistycznego, którego obecność obserwujemy nie tylko w grupach uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych czy szkół średnich; ale także w środowisku studenckim.

Edukacja międzykulturowa chroni także przed uprzedzeniami społecznymi, które rodzą nieufność, podejrzliwość, wręcz wrogość.

Nauczyciel humanista i edukacja humanistyczna. Nauczyciel w strukturach swej wiedzy i własnej osobowości posiada humanizm, który jest gwarantem ładu społecznego i ładu osobowego każdej jednostki ludzkiej.

W zadaniach stojących przed nauczycielem i edukacją w obliczu zachodzących zmian współczesnego świata, można przyjąć jeszcze jedną tezę, a mianowicie taką, że ponad wszystko istnieje obecnie potrzeba kształcenia humanistycznego, pojmowana, jako kształcenie humanistycznej rozumności i wrażliwości. “Humanistyczność“ kształcenia jest rozumiana rozmaicie. Jest to, między innymi, postulat większej pomocniczości, opiekuńczości, wspomagania wobec słabszych i cierpiących. Humanizm, jak pisze Z. Melosik (1996), oznacza odpowiedzialne rozumienie innych ludzi, ich świata i kultury, otwarcie na ich odmienność i



wielogłosowość, na prawo każdego do pełni rozwoju. Oznacza również mądrość, jako zdolność do rozwiązywania trudnych zadań praktyki życia własnego i innych, połączoną z wysokimi kompetencjami intelektualnymi do rozwiązywania zadań poznawczych o wysokim stopniu złożoności. Można by tu raz jeszcze przytoczyć słowa Zygmunta Baumana (1996) odniesione tylko do zaangażowanej socjologii, a które można rozszerzyć na kształcenie humanistyczne: "Myśleć humanistycznie to trochę lepiej rozumieć otaczających nas ludzi, ich pragnienia i marzenia, ich troski i niedole. Z większym zainteresowaniem spogląda się wtedy na inne osoby i bardziej zaczyna się szanować ich prawo do tego, co sami sobie bardzo cenimy: do wyboru drogi życia i samodzielnego jej wypróbowania, zaprojektowania własnego losu, określenia siebie i żarliwej obrony własnej godności. Gdy spojrzeniem ogarniemy szerszy zakres ludzkich spraw, to widzimy, że zmagając się z tymi problemami, inni natrafiają na problemy podobne do naszych i równie jak my muszą znać gorycz porażki. Tak więc myślenie humanistyczne może przyczynić się do pogłębienia solidarności między nami, solidarności opartej na wzajemnym zrozumieniu i szacunku, a wyrażającej się w zbiorowym oporze wobec cierpienia i proteście przeciw rodzącemu się okrucieństwu. Sprawa wolności zaś, staje o wiele mocniej, gdy wznosi się do poziomu spraw powszechnych".

Twórcza edukacja i twórcze wychowanie. Edukacja i wychowanie to dwa obszary bytowania człowieka dla jego rozwoju indywidualnego i społecznego, w których mieszczą się inne kategorie rozwojowe. Nie ma twórczej edukacji bez twórczego wychowania. Edukacja i wychowania są nieodłącznie współzależne w holizmie wychowawczym. Nauczyciel w swej pracy łączy te dwa skrzydła rozwoju człowieka, w tym także potrzeby odkrywania rozwoju w świecie aksjologii.

Współczesna i przyszła edukacja opiera się musi na idei Nowego Wychowania – zapoczątkowanej przez J. Dewey'a, a kontynuowana przez takich pedagogów jak O. Decroly, C. Freinet, M. Montessori – którego zadaniem jest rozwijanie zdolności, zainteresowań i naturalnej aktywności dziecka przez stworzenie w tym celu właściwego środowiska i atmosfery poprzez doświadczenie.

Edukacja powinna nie tylko umożliwiać uczniom doświadczenie, ale również przetwarzanie doświadczeń w nowe jakości, czyli rozwijanie krytycznego i kreatywnego myślenia, umiejętności wartościowania oraz planowania działań. Dewey (1998) mówi o doświadczeniu jako procesie żywym i rosnącym, zawierającym refleksję, a wychowanie traktuje jako "emancypację i rozszerzanie doświadczenia". Postulowany kierunek zmian oznacza zastąpienie kształcenia o charakterze zachowawczym, adaptacyjnym, wyposażającym ucznia w wiedzę przydatną w postępowaniu w obliczu sytuacji znanych i powtarzalnych, przez kształcenie innowacyjno-antycypacyjne, które przygotowuje ludzi do radzenia sobie w sytuacjach trudnych, rozwiązywania problemów oraz krytycznego spojrzenia na rzeczywistość.

Przełom XIX i XX wieku przyniósł wiele słów krytyki szkoły, a tym samym krytyki nauczyciela. Kontynuacja tej krytyki ma miejsce we współczesnych raportach o stanie świata, wskazujących na przemiany rzeczywistości społecznej i konieczność dostosowania do nich edukacji. Zadania wyznaczone przez raporty edukacyjne to przede wszystkim: ustawiczność, powszechność, elastyczność kształcenia, (dostosowanie kształcenia do indywidualnych potrzeb i zainteresowań jednostki, a także zmieniającego się społeczeństwa), zachęcanie do zdobywania



wiedzy, zbliżanie szkoły i przedsiębiorstwa, znajomość języków obcych, równouprawnienie inwestycji materialnych i nakładów na kształcenie.

Raport Delorsa (1998) przedstawia ideał kształcenia – uczyć się, aby być, wyznacza cztery podstawowe zadania dla edukacji, które stanowią cztery filary edukacji:

1. Uczyć się, aby wiedzieć – rozumienie zmieniającej się rzeczywistości, a więc przetwarzanie doświadczeń w kierunku rozwijania myślenia krytycznego,

2. Uczyć się, aby działać – zmienianie, tworzenie rzeczywistości, dzięki motywowaniu i rozwijaniu umiejętności myślenia i działania twórczego, ale także nabywania kompetencji zawodowych i społecznych,

3. Uczyć się, aby żyć wspólnie – działanie oparte na współpracy, wyrównywanie szans,

4. Uczyć się, aby być – samorealizacja i osiągnięcie pełni człowieczeństwa poprzez rozwijanie zdolności do samodzielnego myślenia i samodzielnego sądów.

Tak określone zadania dla edukacji przyszłości wymagają nie tylko bogatej osobowości nauczyciela ale także znalezienia metod kształcenia, pozwalających na aktywne i samodzielne przetwarzanie doświadczenia przez uczniów.

Wśród takich metod jest tutoring, którego istotą jest wykorzystanie potencjału talentów ukrytych w człowieku. Jako metod w kategorii metod kreatywnych ma na celu zrozumienie siebie i zrozumienie świata. Celem tej metody jest holistyczne wykorzystanie potencjału ucznia, co za tym idzie pomoc w jego samodzielności w rozwijaniu swej wiedzy i potencjału przekonania potrzeby wychowania i samowychowania, w tym do świata wartości. Wartości w ujęciu uniwersalistycznym i podstawowym: dobro – prawda – piękno, domagają się w metodzie wychowawczo – edukacyjnej, jaką jest tutoring. Idąc za myślą Katarzyny Czajka – Chełmińskiej (2007) należy stwierdzić, że właśnie tutoring jest tą metodą która pomaga w holistycznym, indywidualnym, sytuacyjnym i praktycznym wychowaniu człowieka. “Główne wyznaczniki metody to jej indywidualny charakter, sytuacyjność, praktyczność i kompleksowość wykorzystywanych narzędzi, podejście całościowe (holistyczne), opracie na osobistej relacji, doświadczeniu i samoświadomości. To co jest kluczowe w tutoring, to jego bardzo indywidualny charakter. Nie chodzi tu tylko o formę, jaką z definicji przyjmuje – czyli osobistej relacji osoby uczącej się z tutorem. Przede wszystkim jego istotą jest podążanie za liderem, jako szczególną i niepowtarzalną osobą, za jego planem, za jego celami.” W analizie strukturalnej tutoring jako metody, można przyjąć paradygmat, że metoda ta jest słuszną drogą do odczytania współczesnych autorytetów, szczególnie dla dzieci i młodzieży; którymi mogą stać się liderzy.

Należy przyjąć założenie, że u fundamentów tutoring – jako metody wychowawczo – edukacyjnej – leżą rozwój człowieka i warunki jego skuteczności. Założenie to wskazuje, by sięgać do najnowszych koncepcji rozwoju człowieka, jak także do koncepcji wypracowanych w tradycji. Śmiem stwierdzić, że tutoring jest współczesną nową szkołą wydobywania talentów w duchu triady zależności:

- nowej kultury
- nowej edukacji
- nowego wychowania.

Powyższa triada nie przekreśla wypracowanych metod w przeszłości. Ale wydobywa te, które są nośnikiem wartości budujących byt ludzki na płaszczyźnie wyjątkowej, bo posiadającej



kryteria budowania autorytetu relacyjności: lider – tutor. W szkole tutoring nie może zabraknąć sztuki, która doskonale łączy kulturę, edukację i wychowanie. To w nich samych zawarty jest świat wartości: dobra – prawdy i piękna, który to świat kreuje człowieka indywidualnego i odpowiedzialnego społecznie oraz wprowadza w wartości pochodne.

Bibliografia:

1. *Bauman Z.* Socjologia. – Poznań, 1996.
2. *Bauman Z.* Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika. – Warszawa, 2000.
3. *Czayka-Chelmińska K.* Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów. – Wrocław, 2007.
4. *Delors J.* 1998. Edukacja jest w niej ukryty skarb. – Warszawa.
5. *Kołodowski L.* Ze wszystkiego można wykuć pałkę [w] B. Wildstein, Profile wieku. – Warszawa, 2000.
6. *Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T.* 2002. Edukacja wobec ładu globalnego, Warszawa
7. *Melosik Z.* Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje. – Kraków, 1996.
8. *Nikitorowicz J., Sobecki M., Misiejuk D.* Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji. – Białystok, 2001.

УЧИТЕЛЬ І ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ХХІ СТОЛІТТЯ

Учитель – це професія, яка в двадцять першому столітті відіграє значну роль у цивілізаційному поступі. Учитель – професія, що розглядається у контексті глобалізаційних процесів, гуманізації, яка є гарантом розвитку культури людських співтовариств.

Ключові слова: вчитель, освіта, школа, глобалізація, гуманізація, культура, навчання, діалог

TEACHER AND EDUCATION OF THE FUTURE IN CIVILIZATION AND GLOBALIZATION OF THE XXI CENTURY

The teacher is a profession that in the twenty-first century of civilization, plays a significant role for the upbringing and education. Teacher in education and training requires their treatment in the context of the humanization of culture, which is the guarantor of the unity of human culture and societies.

Key words: teacher, education, school, globalization, humanism, culture, training, dialogue.

УЧИТЕЛЬ И ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗИЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ХХІ ВЕКА

Учитель – это профессия, которая в двадцать первом веке играет значительную роль в становлении цивилизации. Учитель – это профессия, которая рассматривается в контексте глобализационных процессов, гуманизации, которая является гарантом развития культуры человечески сообществ.

Ключевые слова: учитель, образование, школа, глобализация, гуманизация, культура, обучение, диалог



МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Автором запропоноване системне бачення основних методологічних евристик науково-педагогічного мислення сучасного спеціаліста з вищою освітою. Показано, що вітчизняна методологія як спосіб осмислення предмету професійної діяльності має чотири рівні представленості.

Ключові слова: методологічна культура, наукові евристики, рівні, підходи та принципи методології психолого-педагогічного дослідження.

Сучасна дисциплінарна модель організації навчання з її спрямованістю на трансляцію знань, яка дісталась українським ВНЗ у спадок від уніфікованої радянської системи підготовки фахівців з вищою освітою, знаходиться у глибокому протиріччі із потребами сучасного ринку праці, які носять компетентнісний характер. Така ситуація актуалізує необхідність удосконалення процесу підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою шляхом підвищення їх професійної компетенції, розвитку методологічної культури науково-професійного мислення майбутніх педагогів.

Продуктивність науково-педагогічної діяльності сучасного педагога передбачає його володіння відповідною методологією, яка має філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і конкретно-методичний рівні організації, кожен з яких містить продуктивні евристики, які в сукупності утворюють своєрідні інтелектуальні механізми професійного мислення сучасного викладача і науковця [1; 2].

Філософська методологія науково-педагогічної діяльності фахівця – це своєрідна картина світу із відповідною світоглядною позицією носія. Зміст вітчизняної філософської методології складають найзагальніші уявлення, які визначають світоглядну позицію сучасного спеціаліста з вищою освітою, це також принципи, які визначають розуміння предмету обраної ним сфери педагогічної та наукової дійсності, загальний підхід до його дослідження.

На особливу увагу при аналізі філософського рівня вітчизняної методології науки та сучасної педагогічної практики заслуговує доробок Київської філософсько-антропологічної школи (В. Шинкарук, В. Табачковський, Н. Хамітов), яка виникла на початку 60-х рр. ХХ століття і здійснила істотний внесок у становлення оригінального гуманістичного шляху розвитку сучасної української філософії. Відповідно до її основних положень: специфіка людини, її буття та світобачення проголошуються преферентивними категоріями і мають, за В. Шинкаруком, наступні основні властивості:

1. З першого дня буття життя людини є її існуванням у світі *соціального людського буття*, визначальними для якого є його *духовні, соціокультурні*, а не матеріально-природні основи. Це олюднений світ, перетворений і даний в його людських значеннях, що відкриваються кожному через мову, знання, науку. Світ людського буття простягається в просторі й часі, межі яких задаються *культурним освоєнням*.

2. Для людського буття особливу важливість становить час. Людина, на відміну від тварин, відокремлює себе від своєї життєдіяльності й робить останню предметом своєї



свідомості. Прожиття життя не йде від людини в небуття – воно завжди з нею у вигляді її *досвіду і переживань*. З позицій теперішнього й минулого проектується і буття в майбутньому, яке також постає в різних можливостях – предметах людських сподівань, очікувань, надій, мрій, заради яких вона діє.

3. Людина відокремлює себе від своєї життєдіяльності і робить останню предметом своєї свідомості, волі. Це означає, що людина *екзистенційно вільна*, а *свобода* є істотною ознакою існування людини, яка виявляється в можливості особистості відокремлювати наявне буття від того, що було, і переводити його в те, що має бути, в її бажанні переходу (трансцендентування). Те, що свобода вибору активності виявляється і реалізується в бажанні змін людини, вказує на духовний характер специфіки людського існування, а сама *духовність є унікальною ознакою людини*.

4. Людина за своєю суттю – діяльно-творча істота, власне людським буттям якої є її *самодіяльність*. Створюючи та вдосконалюючи умови свого буття, людина разом із тим творить і перетворює саму себе. Саме тому її життя за своєю сутністю є творчістю і, отже, її “твором”.

5. Цілевизначальний характер людської життєдіяльності відображає світоглядна категорія “*сєнс (смысл) людського буття*”, Основним питанням смислу буття людини є питання про *відповідність її існування сутності*. **Смисл буття** людини – *творча самореалізація особистості в діяльності, адекватній її здібностям і суспільним та індивідуальним запитам*, що стає можливим лише при певному рівні розвитку її соціальної, особистісної та професійної компетентності. Для розвиненої особи вищими цінностями життя, що визначають його смисл, виступають також предмети її суспільних почуттів: громадянських, патріотичних, моральних, естетичних [3].

Загальнонаукова методологія об’єднує універсальні принципи пізнання. До загальнонаукових принципів методології спеціалістів вищої школи, які співвідносяться з широким колом наук, належать: принцип соціальної обумовленості замовлення на дослідження; єдності наукової теорії та практики; об’єктивності аналізу; принцип розвитку (єдності історичного й логічного); верифікованості як можливості відтворення результатів дослідження іншими дослідниками; всебічності дослідження явищ (принцип системності або всезагального зв’язку).

Принцип системності передбачає використання методу системного аналізу, на якому базується системний підхід. Технологія системного підходу – це певний спосіб організації ментальних дій дослідника, що охоплює різні види діяльності, виявляючи закономірності та взаємозв’язки об’єкта аналізу з метою їх більш ефективного використання. Основними положеннями системного підходу є цілісність, структуризація, ієрархічність будови, і множинність предмета аналізу.

Цілісність дозволяє розглядати одночасно систему як єдине ціле і в той же час як підсистему системних утворень вищого рівня. Так, студентська група – це, з одного боку, самостійне і автономне соціальне утворення, з іншого боку, частина великого колективу вищого навчального закладу, потоку, факультету, і т. ін. *Структуризація* вимагає аналізу елементів системи та їх взаємозв’язків у рамках конкретної організаційної структури. При цьому, процес функціонування системи обумовлений не стільки властивостями її окремих елементів, скільки властивостями самої структури і насамперед її призначенням.



Ієрархічність будови передбачає наявність принаймні двох елементів об'єднаних на основі підпорядкування елементів нижчого рівня – елементам вищого рівня. Будь-яка соціальна організація являє собою взаємодію двох підсистем: керуючої і керованої, одна з яких підпорядковується іншій. Наприклад, керівник і підлеглі в організації, дорослі і діти в родині, педагоги та студенти в навчальному колективі ВНЗ. Нарешті, *множинність* як евристика системного підходу дозволяє використовувати безліч математичних, логічних, метафоричних моделей для опису системи в цілому і її частин.

Практично всі сучасні науки побудовані за системним принципом. Так, у психології *принцип системної будови психічного* передбачає, що психіка є системою взаємодіючих компонентів її структури, яка виникає в результаті функціонування та розвитку єдиних, взаємопов'язаних процесів цілісної роботи організму людини, що наділений нервовою системою та здійснює зовнішню і внутрішню активність. На найвищому рівні системної організації людини знаходиться її особистість як соціальна форма існування людської психіки, активності якої підпорядковуються всі інші рівні її системно-структурної будови (суб'єкта діяльності, індивіда, організму).

Принцип системності також вимагає від сучасного педагога вищої школи розглядати будь-яку ситуацію насамперед як систему взаємопов'язаних елементів, характеристики кожної складової якої обумовлені своєрідністю загальносистемних ознак. У проєкції на освітню проблематику цей принцип перетворюється на вимогу досліджувати будь-які прояви студента або викладача, учня або вчителя як об'єктів наукового аналізу в якості елемента педагогічної системи, особливості якого визначаються їх соціально-психологічним положенням у ній (статусом), потенціалом готовності до продуктивної взаємодії (мотивація, здібності) та характером активності інших суб'єктів взаємодії, пов'язаних із ним.

Цікавий для педагогів ВНЗ досвід розробки системного підходу на рівні конкретно-методичного інструментарію запропонував В. Шадриков, створивши методіку системного аналізу професійної діяльності, яка спирається на методологію системного підходу і передбачає аналіз такої діяльності на декількох рівнях:

1. Рівень *особистісно-мотиваційного* аналізу передбачає вивчення системи потреб особистості, з одного боку, і можливостей задоволення цих потреб, закладених в особливостях професії, – з іншого. Ступенем взаємовідповідності цих двох аспектів визначається рівень мотивації трудової поведінки людини.

2. На рівні *компонентно-цільового* аналізу розкриваються мета і значення кожної дії, кожної операції в загальній структурі трудової діяльності. Системний "підхід вимагає, щоб вже на рівні компонентного аналізу діяльності розглядалася не тільки її зовнішня (дієва) сторона, а й внутрішня, пов'язана з реалізацією психічних властивостей працівника і психічних процесів, що беруть участь у виконанні дій. Вивченню підлягають також предмет і знаряддя праці в плані обумовленості дій їх властивостями.

3. На рівні *структурно-функціонального* аналізу досліджуються принципи організації та механізми взаємодії окремих дій у цілісній структурі діяльності. При цьому розкриваються зв'язки між окремими підструктурами діяльності (діями), значимість встановлених зв'язків і вага структурних компонентів діяльності.

4. У процесі *інформаційного* аналізу діяльності виявляються ті ознаки, орієнтуючись на які працівник виконує трудові дії, дається характеристика цих ознак з



боку прагматичної значущості та динаміки проявів, встановлюються способи отримання працівником інформації, необхідної для діяльності, вивчається організація інформаційного потоку в часі і т. ін.

5. *Психофізіологічний* рівень аналізу діяльності вимагає дослідження фізіологічних систем, що опосередковують діяльність. При цьому надається велике значення аналізу активаційних та інформаційно-енергетичних процесів.

6. Рівень *індивідуально-психологічного* аналізу припускає дослідження суб'єкта діяльності, особистості працівника у всьому різноманітті її властивостей.

7. Нарешті, на рівні темпорального аналізу діяльності, який експліцитно присутній автору, реалізується установка розглядати будь-яке явище в розвитку, що по відношенню до професійної діяльності виступає як вимога дослідження процесів оволодіння людиною діяльністю, і подальшого становлення її професійної майстерності [4].

В результаті поєднання всіх перерахованих рівнів опису професійної діяльності вона стає багаторівневим поліструктурним утворенням, яке має як просторовий, так і часовий виміри. Остання обставина однозначно вказує на ознаки постнекласичної методології дослідження, в рамках якої базовими властивостями будь-якого об'єкта наукового вивчення розуміються його цілісність, складність та темпоральність [5; 6].

Інша важлива ознака сучасної постнекласичної методології є розуміння об'єкта дослідження як людиновимірною комплексу, інструментальною кореляцією якого виступає *комплексний підхід*. У цьому підході знайшла вираз тенденція наростання взаємодії різних галузей знання і наук, необхідність міждисциплінарних досліджень. В літературі диференціюють наступні функції комплексного підходу: сумативності, багатоаспектності, проблемності. Так, розкриваючи специфіку комплексного підходу у психології, Б. Ломов висловив думку, що тенденція його розвитку пов'язана з визначенням вузлових фундаментальних проблем, які вимагають комплексного дослідження [7].

Спроби розробки комплексного підходу здійснювались в історії методології науки неодноразово. Це, насамперед виникнення та активне поширення у першій половині ХХ ст. у світовій психолого-педагогічній науці і практиці ідей педології як комплексної науки про дитину. Інший приклад – намагання радянських психологів на чолі з Б. Ананьєвим створити синтетичну галузь науки – *людиназнавство*, метою якої був проголошений пошук цілісного підходу до людини та інтеграція знань про неї у самостійну область знання [8]. Цій меті, зокрема, відповідали і організовані на початку 70-х рр. Б. Ананьєвим комплексні лонгітюдні дослідження студентів.

Принцип суб'єктності, який передбачає суб'єкта, який активно протистоїть об'єкту, пізнає та перетворює його століттями розробляється в історії філософії, у вітчизняній філософській, психологічній науці з тим або іншим ступенем інтенсивності і втілюється в ідеї історичного прогресу. У психолого-педагогічній науці цей принцип з новою силою був актуалізований і розроблений С. Рубінштейном в його багатогранній і водночас системоутворюючій якостях. В якості основної ознаки суб'єкта він виділив його здатність вдосконалення, здатність досягати вищого, оптимального рівня свого розвитку. Специфіка суб'єктного підходу у психології вищої школи пов'язана насамперед із необхідністю переходу від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної моделі дослідження в основі якої розв'язанням різного роду протиріч. Це протиріччя між



наявним станом, якістю, рівнем розвитку особистості, способом її організації та педагогічними умовами, їх ідеальним розумінням, між здібностями, індивідуальністю, особливістю, потребами особистості і вимогами педагогічного середовища, зверненими до неї. Це протиріччя між домаганнями і зусиллями особистості студента, викладача, керівника навчального закладу та результатами таких зусиль і т. д. Розв'язуючи їх, особистість досягає своєї зрілості, якості суб'єкта освіти, професійної діяльності та життєдіяльності. Особистість студента стає суб'єктом спрямованої зміни як безпосереднього самовдосконалення, так і опосередкованого навчальною, трудовою діяльністю. Ці ідеї сьогодні розробляються в межах педагогічної акмеології – напрямку досліджень, пов'язаних із психолого-педагогічним забезпеченням вершинних досягнень людини як суб'єкта неперервної освіти [9].

Кожен із зазначених підходів має свої переваги у вирішенні тих або інших науково-педагогічних завдань роботи педагога. Спрямована демонстрація їхнього використання педагогом в обробці освітньо-професійної інформації під час викладання або обговорення важливих, особливо проблемних питань предмету викладання, – шлях до становлення у студентів як суб'єктів навчальної діяльності таких евристик як ефективних інструментів науково-професійного пізнання.

Конкретно-наукова методологія конкретизує загальнонаукові принципи відповідно до особливостей об'єкта дослідження. Як правило, це здійснюється в рамках системи знань певної наукової школи, кожна з яких створює свої пояснювальні принципи та способи дослідницької і практико-методичної роботи. Провідними серед таких принципів у вітчизняній педагогічній психології виступають принципи системного детермінізму, єдності психіки (свідомості) і діяльності та принцип особистісного підходу.

Відповідно до *принципу системної детермінації психічного*, активність учасників педагогічного процесу визначається як зовнішніми причинами або соціальною ситуацією, так і суб'єктивними мотиваційно-цільовими, інтелектуальними чинниками, уявленням особистості про належне, минулі, теперішні та майбутні події. Існує щонайменше три аспекти конкретизації цього принципу з огляду на особливості предмету педагогіки та психології як наукових дисциплін. По-перше, принцип детермінізму неподільно пов'язаний з особливою роллю освіти як навчання та виховання в процесі формування особистості компетентного професіонала. Саме ці процеси, поруч з активністю самого студента, на сьогодні визнаються основними детермінантами особистісного розвитку людського індивіда на етапі його освітньо-професійної соціалізації у ВНЗ.

По-друге, у плані співвідношення зовнішніх та внутрішніх умов психічної активності студента найважливішою умовою, через яку переломлюються соціалізуючі його особистість педагогічні впливи, є досягнутий ним рівень психічного розвитку. Цей індивідуальний потенціал розвитку студента є визначальним при побудові прогнозу успішності навчально-виховних впливів освітньої системи на особистість студента.

По-третє, принцип детермінізму вимагає врахування впливу попередніх етапів психічного розвитку на наступні в організації психолого-педагогічних інтервенцій, орієнтованих на діагностику та розвиток користувача освітніх послуг. Такі впливи виражаються у позитивних або негативних ефектах, увага до яких особливо зростає при



аналізі проблем успішності навчання, перенавчання, адаптації і освітньої соціалізації сучасних учнів та студентів.

У дослідженнях проблем освіти *принцип розвитку* вимагає розглядати всі психічні явища в постійному русі й розвитку, який здійснюється через розв'язанні протиріч, що виникають під впливом системи зовнішніх і внутрішніх детермінант. Він орієнтує на дослідження умов виникнення психічних явищ, тенденцій їх зміни, з'ясування якісних і кількісних характеристик цих змін.

Виходячи зі складності явища освітньо-професійної соціалізації людини в умовах сучасного ВНЗ, психологія освіти доповнює тезу процесуальності психіки вимогою розглядати всі її процеси, як такі, що досліджуються, в системі трьох координат: акто-, онто- та соціогенезу. *Актогенез* – це процес виникнення або розвитку явища у відповідь на конкретний, окреслений у часі педагогічний або екзистенційний вплив. *Онтогенез* – процес прижиттєвого розвитку особистості. *Соціогенез* або *історіогенез* – це процеси розвитку матеріального та духовного виробництва сучасної цивілізації.

Відповідно до принципу розвитку, найбільш повне уявлення про становлення особистості студента, учня, вихованця з метою оптимізації формування можна отримати лише за умов цілісного аналізу їх *соціальної ситуації розвитку*, яка являє собою складну систему взаємопов'язаних процесів, у якій актогенез психіки є лише моментом її онтогенезу, і ним обумовлений. Існує і зворотній вплив актогенезу на темпи та характер розвитку психіки студента, що визначає особливості її онтогенезу. Сам же онтогенез молодого людини, відбуваючись у соціумі, чутливо залежний від динаміки соціогенезу.

Принцип єдності психіки (особистості, її свідомості) та діяльності проголошує, що людська психіка виникає й розвивається в межах дієвої соціальної активності людини. Тому саме в цих умовах її потрібно і досліджувати, і розвивати. Свідомість людини є внутрішнім планом діяльності, яку вона здійснює, а діяльність – зовнішня форма вираження дії свідомості. Психіка пізнається лише в діяльності, яку вона породжує і регулює. Методологічно важливо, що у більш широкому контексті існує єдність зовнішніх та внутрішніх умов, яка передбачає, що не лише діяльність, а й будь-які зовнішні впливи на людину (стимули, чинники) переломлюються через сукупність внутрішніх індивідуальних психологічних умов особистості (її здібності, характер, мотивацію, особливості перебігу психічних процесів, наявних станів). Це пояснює, чому, наприклад, різні люди в однакових обставинах поведуться по-різному, а студенти однієї групи мають не однакові результати навчання.

Зміст принципу єдності психіки та діяльності відбиває теза про становлення внутрішнього змісту психіки через розвиток її зовнішньої активності. Перш за все, виходячи з розуміння освіти як провідного чинника вікових змін особистості, принцип єдності психіки та діяльності доречно розуміти як принцип науково-психологічного дослідження студентів і педагогів у процесі їх освітньо-професійної діяльності. В численних дослідженнях психологів та педагогів доведено, що залежно від цілей, змісту впливів спеціально організованої системи вищої освіти на різні сторони психіки студента, найбільш цілеспрямовано розвиваються і відповідні сторони його особистості.

Далі необхідно підкреслити зв'язок психічного розвитку особистості певного віку та відповідної провідної діяльності. Саме в такій діяльності, як відомо, виникають основні новоутворення психіки людини. Для студента провідною діяльністю є освітньо-



професійна, а це означає, що появу його особистісно-професійної компетентності як основного новоутворення студентського віку можна очікувати лише при набутті ним індивідуального досвіду не лише навчальної, а й професійної діяльності та широкої соціальної активності, а також здійснення активної діяльності, орієнтованої на самопізнання.

Принцип особистісного підходу розуміє особистість студента, викладача ВНЗ як логічні центри, навколо яких гуртується вся проблематика психології вищої освіти. З позиції цього принципу, особистість – це соціальна форма існування психіки людини, яка виникає завдяки функціонуванню вроджених та набутих механізмів її активності в суспільних умовах і забезпечує людині статус продуктивного суб'єкта професійної діяльності та спілкування.

Заснований на цьому принципі *особистісний підхід* у психології освіти вимагає у будь-якому випадку виходити з положення про цілісність особистості як системи, яка діє у певних обставинах. Це означає, що в кожному окремому випадку педагогам-дослідникам необхідно виходити з усієї сукупності основних не лише зовнішніх, якими є характеристики середовища, але й внутрішньо особистісних детермінант активності об'єкта дослідження (студента, учня, викладача або вихователя). Тобто, зважувати на особливості їх спрямованості, розвиток форм діяльності та своєрідність предметного змісту свідомості, які як відносно константні системні утворення в кожен конкретний момент життєдіяльності людини сукупно накладаються на плінні ситуативні умови середовища, забезпечуючи тим самим індивідуалізовані, притаманні лише цій людині способи реагування на обставини дійсності. Реалізації принципів системності та особистісного підходу в аналізі проблематики психології освіти сприяє дотримання наступних вимог організації мислення: 1) аналізувати об'єкт дослідження у зв'язку з конкретною педагогічною ситуацією; 2) досліджувати педагогічні явища за об'єктивно вираженими показниками, враховуючи різноманітність проявів особистості; 3) досліджувати особистість учня, студента (вчителя, викладача) у зв'язку з умовами життєдіяльності освітньої організації, академічної групи, педагогічного колективу, до якого вона входить.

Висновки. Представлені методологічні евристики є продуктивними у здобутті достовірних психолого-педагогічних фактів та їх наукового пояснення. Досвід їх використання автором свідчить, що кожна з евристик задає певний напрям аналізу досліджуваної проблеми, обумовлює вибір більш конкретних методів і методик роботи. В сукупності описані методологічні конструкти утворюють основу ефективного науково-професійного мислення педагога, дозволяють такому спеціалісту адекватно і продуктивно застосовувати різноманітні методи збору науково-достовірної інформації про об'єкт дослідження з метою організації кваліфікованого психолого-педагогічного впливу на окремих користувачів освітніх послуг та їх об'єднання, а також надання їм необхідної психолого-педагогічної допомоги.



Література:

1. *Власова О. І.* Методика викладання психології / О. І. Власова. – К. : “Геопринт”, 2012. – 420 с.
2. *Власова О. І.* Педагогічна психологія / О. І. Власова. – К. : “Либідь”, 2005. – 400 с.
3. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид. перероб. і доп. – К., 1986. – 800 с.
4. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М., 1982. – 185 с.
5. *Пригожин И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс [Пер. с англ. / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова]. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
6. *Степин В. С.* Теоретическое знание: структура, историческая эволюция / Вячеслав Степин. – М. : Прогресс – Традиция, 2000. – 743 с.
7. *Ломов Б. Ф.* Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. – М., Воронеж, 2003. – 424 с.
8. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
9. Акмеологія шкільної освіти / за заг. ред. Г. С. Сазоненко. – К., 2010. – 256 с.

METODY PODSTAWOWE I KULTURA PROFESJONALNA WSPÓLCZESNEGO NAUCZYCIELA

Przedstawiono systemowy widok kluczowej heurystyki metodologicznego naukowego i pedagogicznego nowoczesnego myślenia specjalistów z wyższym wykształceniem. Wykazano, że metoda krajowa jako sposób rozumienia przedmiotu działalności zawodowej ma cztery poziomy reprezentacji.

Słowa kluczowe: kultura metodologiczna, naukowy poziom heurystyki, metody i zasady metodologii badań psychologicznych i pedagogicznych.

METHODOLOGICAL BASIS OF SCIENTIFIC-PROFESSIONAL CULTURE OF THE MODERN TEACHER

The paper presents a systemic view of key methodological heuristics of scientific and pedagogical thinking of modern specialist with higher education. It is shown that the domestic methodology as a way of understanding the subject of professional activity has four levels of representation.

Key words: methodological culture, scientific heuristics, levels, approaches and principles of the methodology of psychological and pedagogical research.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье представлено системное видение основных методологических эвристик научно-педагогического мышления современного специалиста с высшим образованием. Показано, что отечественная методология как способ осмысления предмета профессиональной деятельности имеет четыре уровня представленности.

Ключевые слова: методологическая культура, научные эвристики, уровни, подходы и принципы методологии психолого-педагогического исследования.



AKSJOLOGIA W KSZTAŁCENIU POLSKICH NAUCZYCIELI

Wzrost znaczenia edukacji w życiu współczesnego społeczeństwa powoduje, że coraz częściej zwraca się uwagę na aspekt kształcenia nauczycieli i związane z tym kwestie aksjologiczne. Dostrzega się potrzebę ponownego odczytania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej.

Słowa kluczowe: aksjologia, wartość, kształcenie, nauczyciel.

Kształcenie nauczycieli w Polsce odbywa się w uczelniach wyższych na studiach pierwszego i drugiego stopnia, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych. Organizacja oraz program kształcenia nauczycieli musi być zgodny ze standardami kształcenia nauczycieli zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku. Studia pierwszego stopnia przygotowują kandydatów do zawodu nauczyciela wyłącznie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych, natomiast studia drugiego stopnia i jednolite studia magisterskie – do pracy we wszystkich typach szkół i różnego typu placówkach oświatowych. ***Kształcenie polskich nauczycieli jest prowadzone w ramach trzech obowiązkowych modułów, które obejmują przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz dydaktyczne. Kształcenie może zostać poszerzone o moduły fakultatywne, które obejmują przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) oraz przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej.*** Zgodnie z sugestiami zawartymi w *Standardach kształcenia nauczycieli*, kształcenie powinno stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna służyła przede wszystkim nabywaniu praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Od uczelni przygotowujących nauczycieli do pracy wymaga się profesjonalnego przygotowania tej grupy zawodowej, które wyrażać się będzie biegłością w wykonywaniu przez nich zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz umiejętnością rozwiązywania nasuwających się trudności, bowiem niedopuszczalna w zawodzie nauczyciela jest praca pozorowana, nieskuteczna, czy praca, w której osiągnięcie celu jest ważniejsze od dziecka. Działania nauczyciela w dużej mierze odbywają się w warunkach swobodnego decydowania o jakości własnych działań oraz podejmowanych zadaniach i dlatego system kształcenia nauczycieli w Polsce podlega ciągłym dyskusjom, a pytanie jak najlepiej przygotować nauczyciela do pracy wciąż pozostaje pytaniem otwartym. Dzieje się tak również dlatego, że od nauczyciela powszechnie wymaga się nie tylko wysokich kwalifikacji zawodowych, ale przede wszystkim odpowiedzialności, właściwej postawy etycznej oraz wrażliwości aksjologicznej. Wiadomym jest, że w zawodzie nauczyciela istnieją takie obszary działań, które trudno objąć regulacją prawną, ponieważ dotyczą między innymi owej wrażliwości aksjologicznej, a więc życzliwości, rzetelności, uczciwości, czyli wartości, do których w swojej pracy dąży nauczyciel. Cały proces wychowania młodego człowieka, jak słusznie ujmuje to Urszula Ostrowska, „oscyluje wokół świata wartości interpersonalnych relacji podmiotów w nim uczestniczących(…)” (2006, s. 401) Nauczyciel w swojej pracy zawodowej często wchodzi w rozległe relacje interpersonalne. Jego



praca to swoiste “zobowiązanie moralne” – po pierwsze – do rzetelnie przekazywanej wiedzy uczniowi, po drugie – do dbałości o dziecko wyrażającej się wykonywaniem zadań z zakresu opieki i wychowania, po trzecie – do ciągłego doskonalenie swojego warsztatu pracy oraz do właściwego wykorzystania własnej wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej. Wychowanie uczniów jest zadaniem trudnym, odpowiedzialnym oraz nie do końca przewidywalnym. Dlatego zakres oraz sposób przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu zawsze będzie budził pewne wątpliwości, a pedeutolodzy będą poszukiwać odpowiedzi na pytania: w jakich kategoriach należy rozpatrywać zawód nauczyciela?, jakie cechy, umiejętności, wiedzę powinien posiadać doskonały nauczyciel? oraz jak przygotować nauczyciela do wykonywania zawodu?

Przygotowanie nauczyciela do pracy zawodowej, jego umiejętności zawodowe, autorytet, zaangażowanie i postawa moralna odgrywają ważną rolę w procesie nauczania i wychowania młodego pokolenia. Postawę moralną nauczyciela kształtują między innymi wartości, z którymi on sam się utożsamia, dlatego też w kształceniu nauczycieli należy kłaść nacisk na aksjologię, szczególnie aksjologię pedagogiczną, bo to ona jest istotą edukacji i wychowania dzieci i młodzieży. Poruszanie się w obszarze wartości, dokonywanie wyborów, odwoływanie się do norm i zasad jest trudne i skomplikowane. Jednak, na co wskazuje Urszula Ostrowska, “to od nauczyciela/wychowawcy oczekuje uczeń/wychowanek tego, aby wskazał mu to do jakich wartości ma się odwoływać, jak postępować i jak się zachowywać” (2006, s. 401) Dlatego, niezależnie od trudności należy wyposażać nauczycieli w wiedzę o wartościach uniwersalnych.

W naukach humanistycznych na ogół przyjmuje się, że pojęcie “wartość” stanowi podstawową kategorię aksjologii i oznacza to wszystko co cenne, godne pożądania i wyboru; co stanowi cel ludzkich dążeń. Wynika z tego, że wartością dla danego człowieka może być zarówno chęć zrealizowania danej potrzeby, jak i dążenie do ideału, przeżycia lub osiągnięcie postawionego celu. Analizując zagadnienie wartości dotykamy również jednego z najbardziej spornych problemów, mianowicie pytania o sposób ich istnienia. Do chwili obecnej nie ma jednoznacznego stanowiska w tej sprawie. W literaturze przedmiotu spotykamy najczęściej dwie koncepcje: obiektywistyczną, która przypisuje wartość przedmiotowi lub zjawisku oraz subiektywistyczną “wytyczającą wartość przedmiotu lub zjawiska tylko ze względu na stanowisko podmiotu wobec czegoś zewnętrznego, co dla podmiotu występuje jako wartość” (Nowacki 2008, s. 39). Za każdym z tych stanowisk przemawia liczna literatura i argumentacja. Pewnej orientacji w złożonym świecie wartości służyć mają definicje wartości oraz ich klasyfikacje.

Tadeusz Nowacki podzielił definicje, które wyjaśniają pojęcie wartości, na cztery grupy i zaliczył do nich:

- “definicje, które wartość wyprowadzają z cech przedmiotu lub zjawiska,
- definicje, które wyprowadzają wartość z doznań psychicznych przyjemności lub przykrości,
- definicje, które wartość widzą w stosunku podmiotu do przedmiotu (np. Ingarden),
- definicje, które łączą wartość z obiektywnym bytem wartości ponadczasowym i ponadprzestrzennym (Platon)” (Nowacki 2007, s. 8).

Piątą osobną grupę, którą wyróżnia Profesor, stanowią definicje, w których badacze przyjmują, że niemożliwe jest z rozmaitych względów opracowanie definicji wartości. Autorzy



tego stanowiska sądzą, że nazwa wartość należy do tak zwanych terminów pierwszych, nie dających się zdefiniować, ale stanowiących podstawowy element dla określenia innych pojęć. Kolejną płaszczyzną orientacji w świecie wartości są ich klasyfikacje. W literaturze spotykamy duże bogactwo klasyfikacji wartości. Zdaniem Tadeusza Nowackiego jedną z pierwszych klasyfikacji wartości jest klasyfikacja dokonana przez niemieckiego filozofa Rudolfa Hermanna Lotze. Autor wyróżnił w niej następujące grupy wartości: pozytywne – negatywne, subiektywne – relatywne, uwarunkowane – nieuwarunkowane, relatywne – absolutne. Biorąc pod uwagę treść, wyróżnił wartości logiczne, etyczne i estetyczne (Nowacki 2007).

W literaturze spotykamy także klasyfikacje, które wyróżniane są w zależności od dziedziny jakiej dotyczą, tu najczęściej odnajdujemy wartości moralno-etyczne, religijne, estetyczne, kulturowe itd. Biorąc pod uwagę zasięg wyróżniamy – wartości ogólnoludzkie, lokalne np. narodowe, grupowe, osobiste. Mówi się też o wartościach niższych i wyższych, materialnych i duchowych, co zwykle łączy się z ich hierarchizowaniem. Wartości, które preferuje człowiek tworzą określony układ hierarchiczny, w których jedne wartości przedkładane są nad inne. Każdej wartości można przypisać określoną rangę, aby móc wskazać wartość najważniejszą dla człowieka, zwaną *summum bonum*. Wielu autorów dla określenia owej granicznej, najwyższej i doskonałej wartości używa terminu *idea*. Termin ten w ujęciu Profesora Tadeusza Nowackiego (2007), to coś finalistycznego, do czego człowiek ciągle dąży i co każda generacja po swojemu odkrywa i napelnia treścią.

Wzrost znaczenia edukacji w życiu współczesnego społeczeństwa powoduje, że coraz częściej zwraca się uwagę na aspekt kształcenia nauczycieli i związane z tym kwestie aksjologiczne. Zjawisko to Tadeusz Lewowicki (1997) określa jako renesans aksjologii edukacyjnej. Autor ten dostrzega potrzebę ponownego odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, “które są silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkości, a eksponują kwestie godnego życia człowieka – jego wolności, praw, podmiotowości.” (Lewowicki 1997, s. 23). Wartości uniwersalne służą rozwojowi i kształtują osobowość człowieka. “Dobro formułuje osobowość, wyzwala z nadmiernego materializmu, sprzyja rozwojowi duchowości, otwiera na potrzeby innych, chroni przed czynami niegodziwymi. Prawda pozwala poznać rzeczywistość i chroni przed zakłamaniem. Piękno daje radość” (Półturzycki 2004, s.11).

Powyższe zagadnienia są bardzo ważne w procesie przygotowania nauczyciela do pracy z dziećmi oraz młodzieżą i stanowią uzasadnienie, że w kształceniu nauczycieli nie należy pomijać kwestii związanych z aksjologią. Każdy człowiek posiada własną hierarchię wartości, a wraz z ontogenetycznym rozwojem człowieka zmienia się ich treść, liczba i znaczenie (Ostrowska 2006), dlatego też, w artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: **jakie wartości uznają nauczyciele za najważniejsze w swojej pracy zawodowej, czy sposób postrzegania wartości zależy od stażu pracy nauczycieli i czy wartości deklarowane przez nauczycieli jako ważne, są spójne z ich systemem wartości?**

W związku z tym przeprowadzono badania¹, których celem było zbadanie opinii

¹ W artykule wykorzystuję częściowe wyniki badań przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej



nauczycieli o najważniejszych wartościach w ich pracy zawodowej. Badania miały sprawdzić, czy doświadczenie zawodowe wpływa na zmianę oczekiwanych wartości związanych z zawodem. Postanowiono także zbadać, jaki system wartości posiadają badani nauczyciele i czy pozostaje on w zgodzie z wartościami, deklarowanymi przez tę grupę zawodową jako oczekiwane w zawodzie nauczyciela. Badania przeprowadzono w latach 2008 -2010 w sześciu uczelniach na terenie Polski, które kształcą nauczycieli. W badaniach wzięło udział 177 nauczycieli. Większość (82 %) badanej grupy stanowiły kobiety. Największą grupę badanych stanowili nauczyciele, ze średnim stażem pracy w zawodzie. Charakterystykę badanej grupy nauczycieli ze względu na staż pracy uwzględnia poniższa tabela:

Tabela 1

Charakterystyka badanej grupy nauczycieli ze względu na staż pracy w zawodzie nauczyciela

Staż pracy nauczycieli	Liczba badanych osób	Procent badanych osób
0-5 lat	54	30 %
6-10 lat	97	55 %
Powyżej 10 lat	26	15 %
Razem	177	100 %

Jak wynika z danych zawartych w tabeli, większość badanych nauczycieli (55 %) to nauczyciele, którzy mieszczą się w przedziale dotyczącym stażu pracy między 6 a 10 lat. Biorąc pod uwagę staż pracy w zawodzie jako wskaźnik doświadczenia zawodowego, można uznać, że największą grupę stanowili nauczyciele ze średnim doświadczeniem zawodowym. Najmniejsze doświadczenie zawodowe posiadało 30 % badanej grupy, stanowiły je osoby, których staż pracy w zawodzie nauczyciela zawiera się w przedziale od 0 do 5 lat. Najmniejszą grupę stanowiły osoby ze stażem w zawodzie nauczyciela powyżej 10 lat (15 %), którą to grupę można uznać za posiadającą duże doświadczenie zawodowe.

W badaniach zastosowano kwestionariusz ankiety dla nauczycieli oraz **Skalę Wartości** opracowaną przez Milтона Rokeacha. W pierwszym etapie badań, badanych poproszono, by w kwestionariuszu ankiety uporządkowali według hierarchii ważności, wartości jakimi w swojej pracy powinni kierować się nauczyciele.

Z analizy zebranego materiału badawczego wynika, że nauczyciele za najważniejsze wartości w swojej pracy uznają:

1. Odpowiedzialność (71 % grupy);
2. Ambicja (69 % grupy);
3. Uczciwość (67 % grupy);
4. Życzliwość (64 % grupy);
5. Cierpliwość (58 % grupy).

Wymienione wyżej wartości w opinii badanych są w zawodzie nauczyciela najważniejsze i tym wartościom nauczyciele nadali największą liczbę punktów. Analizie poddano również te wyniki badań, które dotyczyły wartości, które w deklaracjach nauczycieli



otrzymały najmniejszą liczbę punktów. Według nauczycieli najmniej istotnymi wartościami w pracy zawodowej są:

1. Wysokie wynagrodzenie (28 % grupy);
2. Miłość (28 % grupy);
3. Prestiż zawodowy (24 % grupy);
4. Odwaga (15 % grupy);
5. Niezależność (15 % grupy).

W tej grupie uzyskanych odpowiedzi niepokojącym może być fakt, że te wartości, które niemal od początku istnienia zawodu utożsamiano z nauczycielem, a więc miłość, odwagę czy prestiż zawodowy badani nauczyciele uznali za najmniej istotne w swojej pracy zawodowej.

W dalszej kolejności sprawdzono, czy znajomość wartości deklarowanych jako najważniejsze przez nauczycieli zmienia się pod wpływem zawodowego doświadczenia, którego wskaźnikiem był staż pracy. Z zebranego materiału wynika, że **odpowiedzialność** jest najważniejszą wartością dla 85 % nauczycieli, których staż zawodowy mieści się w przedziale 6 – 10 lat. Wartość tę jako najważniejszą zadeklarowało także 56 % nauczycieli o najniższym stażu pracy (0 – 5 lat) oraz 54 % nauczycieli o stażu pracy powyżej 10 lat. Zatem odpowiedzialność najbardziej cenią, nauczyciele posiadający średnie doświadczenie zawodowe, którego wskaźnikiem jest staż pracy mieszczący się w przedziale 6 – 10 lat.

Ambicja to najważniejsza wartość w zawodzie dla 87 % nauczycieli ze stażem zawodowym mieszczącym się w przedziale od 0 do 5 lat. 62 % badanych deklarujących tę wartość posiadało staż pracy między 6 a 10 lat, a 58 % stanowili nauczyciele ze stażem w zawodzie powyżej 10 lat. Uzyskane wyniki świadczą, że ambicja jest najważniejszą wartością dla nauczycieli o niewielkim doświadczeniu zawodowym, którego wskaźnikiem jest staż pracy mieszczący się w przedziale od 0 do 5 lat. Kolejną braną pod uwagę wartością jest **uczciwość**. Ta wartość najlepszy wynik (77 %) uzyskała wśród nauczycieli ze stażem zawodowym mieszczącym się w przedziale powyżej 10 lat. Pozytywne aspekty można także dostrzec wśród nauczycieli z najniższym stażem pracy, tam 74 % grupy wymienia tę wartość jako najważniejszą. Najmniej osób popierających uczciwość jako najważniejszą wartość w zawodzie wywodziło się z grupy nauczycieli o stażu pracy 6 – 10 lat. Wyniki wskazują, że wartość ta ma największe znaczenie dla doświadczonych nauczycieli (staż powyżej 10 lat).

Życzliwość, która w hierarchii deklarowanych wartości uzyskała czwartą pozycję jest wartością cenioną przede wszystkim przez nauczycieli z niewielkim doświadczeniem zawodowym (staż 0 – 5 lat) najlepszy wynik wśród nauczycieli z najniższym stażem pracy (78 %). Wartość ta jest także deklarowana przez 65 % nauczycieli z dużym doświadczeniem zawodowym (staż powyżej 10 lat) . Najmniejsze poparcie uzyskała wśród nauczycieli ze stażem zawodowym pomiędzy 6 a 10 lat. Ostatnia, z branych pod uwagę w tych badaniach wartość, to **cierpliwość**. Ta wartość jest najważniejszą wśród nauczycieli ze stażem zawodowym mieszczącym się w przedziale powyżej 10 lat, czyli dla nauczycieli posiadających duże doświadczenie zawodowe. Najmniejsze poparcie uzyskała u nauczycieli posiadających staż pracy mieszczący się w przedziale pomiędzy 6 a 10 lat.

W stosunku do badanych nauczycieli chciałam sprawdzić, na ile deklarowane wartości uwzględniają oni w swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej oraz czy deklarowane wartości (badane za pomocą autorskiego narzędzia – kwestionariusza ankiety) są zgodne z ich



systemem wartości (badanym z a pomocą *Skali Wartości Milтона Rokeacha*) . W tym celu wykorzystano przystosowane do polskich warunków narzędzie – *Skalę Wartości* opracowaną przez *Milтона Rokeacha*. Według autora narzędzia, wartość jest trwałym przekonaniem, że określony sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania lub ostatecznego stanu egzystencji. Skala wartości jest narzędziem często używanym w Polsce do badania systemu wartości ludzi dorosłych. Analizę wyników ograniczono do jednej części Skali Wartości M. Rokeacha, składającej się z 18 pozycji, badających hierarchię wartości instrumentalnych. Wartości instrumentalne wymieniane przez autora odnoszą się do postępowania człowieka, zatem w przypadku badania wartości preferowanych w zawodzie uznano, że wykorzystanie tej części skali będzie zasadne. Poniżej zaprezentowano uzyskane odpowiedzi nauczycieli dotyczące najważniejszych wartości, jakimi kierują się w swojej pracy.

Tabela 2

Hierarchia wartości badanych nauczycieli uzyskana za pomocą skali wartości Milтона Rokeacha

Wartości instrumentalne	Liczba udzielonych odpowiedzi	Średnia waga	Odchylenie standardowe (S)
Czysty	148	7,29	5,19
Odpowiedzialny	148	7,37	4,77
Kochający (miłość)	148	8,33	5,32
Logiczny	148	8,49	5,04
Uczciwy	148	8,86	5,09
Pogodny	148	8,88	4,46
Cierpliwy	148	9,04	4,58
Posłuszny	148	9,06	5,04
Obdarzony wyobraźnią	148	9,07	4,74
Intelektualista	148	9,08	5,05
Ambitny	148	9,21	5,02
Uprzejmy	148	9,34	4,53
Pomocny	148	9,55	4,52
Uzdolniony	148	9,58	4,82
Wybaczący	146	9,68	5,43
O szerokich horyzontach	148	9,69	5,35
Niezależny	148	9,72	4,86
Odwážny	148	10,29	5,26

W analizie preferowanych wartości odnoszących się do postępowania badanych zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa, dzięki któremu możliwe było poznanie średnich wag przypisanych przez nauczycieli poszczególnym wartościom. Czym większa waga, tym dana wartość jest najbardziej pożądana. Analizie poddałam tylko te wartości, które w badaniu narzędziem autorskim uzyskały największą i najmniejszą liczbę punktów.



Z analizy zebranego materiału wynika, że takie wartości jak odpowiedzialność, ambicja, uczciwość, cierpliwość, które badani nauczyciele deklarowali jako wartości najważniejsze w zawodzie, w badaniu wartości instrumentalnych (odnoszących się do postępowania) lokują się na dalszych pozycjach. Badanie hierarchii wartości za pomocą wymienionej skali ujawnia, że najważniejszymi wartościami są odwaga i niezależność, a więc wartości, które badani deklarują jako najmniej ważne w zawodzie nauczyciela. Badania hierarchii wartości nauczycieli przeprowadzone za pomocą **Skali Wartości** M. Rokeacha nie pokrywa się z deklarowanymi przez nauczycieli wartościami. Zauważa się rozbieżność pomiędzy rzeczywistym a uznawanym za właściwy stanem rzeczy. Uzyskane wyniki badań mogą świadczyć o pewnym chaosie szczególnie tych wartości, które tworzą aksjologiczny wymiar działalności nauczyciela.

Wniosek końcowy, może nie jest odkrywczy, ale wyraźnie wskazuje na to, że **w edukacji nauczycieli dostrzega się, że zagadnienia aksjologiczne nie znajdują należnego miejsca**, a przecież wiadomym jest, że nauczyciel, chcąc nauczać i wychowywać dzieci i młodzież w poszanowaniu wartości, musi je rozwijać i umacniać w samym sobie. Uczelnia wyższa, która przygotowuje nauczycieli do ich przyszłej pracy powinna wykształcić w nich potrzebę ciągłego doskonalenia aksjologicznego poprzez kształtowanie właściwej postawy wobec świata wartości. Świadomość teoretycznych postaw moralnych powinna przybliżać kandydatowi na nauczyciela takie działania, które mogą warunkować kształtowanie odpowiednich zachowań etycznych.

Bibliografia:

1. *K. Duraj-Nowakowa*. Systemologiczne inspiracje pedeutologii. – Kraków, 2000.
2. *R. Kwaśnica*. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: *Pedagogika*. Podręcznik akademicki. T. 2. Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.). – Warszawa, 2003.
3. *T. Lewowicki*. Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. – Warszawa, 1997.
4. *M. Loboeki*. Metody i techniki badań pedagogicznych. – Kraków, 2000.
5. *T. W. Nowacki*. Praca ludzka. Analiza pojęcia. ITE. – Radom, 2008.
6. *T. W. Nowacki*. Wartości i nadwartości. W: *Badanie – Dojrzewanie – Rozwój* (na drodze do doktoratu). Red. F. Szlosek, ITE. – Warszawa – Radom, 2007.
7. *J. Pólturzycki*. Potrzeby i perspektywy aksjologii w andragogice i edukacji dorosłych. W: *Aksjologia edukacji dorosłych*. Pod red. J. Kostkiewicz. – Lublin, 2004.
8. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

АКСІОЛОГІЯ У ПОЛЬСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Зростаюче значення освіти в житті сучасного суспільства викликає той факт, що усе частіше увага звертається на аспект виховання вчителів та аксіологічні питання, пов'язані з цим. Більше того, усвідомлено необхідність перегляду і повторного пошуку універсальних цінностей, які міцно вкоренилися в гуманістичній традиції. Проблема, порушена автором, пов'язана з освітою вчителів у Польщі в основному в аспекті аксіології.

Ключові слова: аксіологія, цінність, освіта, учитель.



AXIOLOGY IN POLISH TEACHER'S EDUCATION

The growing importance of education in the life of modern society causes that we more often pay attention to the aspect of educating teachers and the axiological issues connected with that. What is more, the need of re-reading and re-searching for universal values, which are strongly ingrained in the humanistic tradition, is perceived. The issue undertaken by the author is connected with educating teachers in Poland mainly in the aspect of axiology.

Key words: axiology, value, education, teacher.

АКСИОЛОГИЯ В ПОЛЬСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Растущее значение образования в жизни современного общества вызывает тот факт, что чаще обращается внимание на аспект воспитания учителей и аксиологические вопросы, связанные с этим. Более того, осознана необходимость пересмотра и повторного поиска универсальных ценностей, которые прочно укоренились в гуманистической традиции. Проблема, затронутая автором, связана с образованием учителей в Польше в основном в аспекте аксиологии.

Ключевые слова: аксиология, ценность, образование, учитель.

Лідія Хомич

КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Проаналізовано компоненти змісту загальнокультурного розвитку майбутнього вчителя. Зазначається, що у процесі професійного становлення особистості названі компоненти мають реалізуватися в єдності, оскільки вони взаємозумовлені і кожний з них спрямований на досягнення кінцевої мети – цілісного професійного становлення майбутнього вчителя.

Ключові слова: освіта, загальна культура, професійно-педагогічна культура, зміст загальнокультурного розвитку, особистість майбутнього вчителя.

На зламі століть, науковці (Г. Балл, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Новиков, В. Сластьонін та інші) розглядають освіту і культуру як споріднені поняття, зокрема освіта визначається як один з провідних чинників формування індивідуальної культури людини, що оволодіває культурою на основі цілеспрямованої та цілісної системи навчання й виховання.

У процесі професійної підготовки майбутнього фахівця одним із головних завдань навчально-виховної роботи є формування загальної культури особистості. У своїх дослідженнях Т. Браже визначає загальну культуру особистості як "рівень розвитку і реалізації сутнісних сил людини", сукупність компетенцій, пов'язаних із здатністю брати на себе відповідальність, у сумісному ухваленні рішень; компетенцій, що стосуються життя в полікультурному суспільстві (розуміння відмінностей між представниками різних культур, мов і релігій, шанобливе ставлення до чужих традицій тощо [4, с. 72].



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

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

Сутність категорії загальнокультурного розвитку розкривається через здатність людини бачити актуальні проблеми духовного, екологічного, морального, правового, політичного, суспільного устрою; потреба до самоосвіти як інтегрального висловлення вміння самоорганізації своєї пізнавальної і творчої діяльності, до постійного продовження освіти; вміння творчого перетворення інформації, володіння мовами міжособистісної комунікації [1].

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

Загальнокультурний блок передбачає: розвиток світогляду вчителя; високий рівень загальної культури; знання мов; ерудицію; наявність громадянської позиції; стійку систему ціннісних орієнтацій; правову культуру; економічну культуру.

Загальнокультурний розвиток особистості ґрунтується на принципі створення цілісного культурно-освітнього простору і орієнтований на неперервний розвиток особистості, на оволодіння нею духовними і матеріальними багатствами, які забезпечують для кожного свідому життєдіяльність, розумне відношення до природи, суспільства, держави.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам констатувати, що загальнокультурний рівень розвитку особистості залежить від таких компонентів змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: *професійної культури*, як уміння творчо реалізуватися на робочому місці; *педагогічної культури*, як характеризує



культуру педагогічної діяльності; *методологічної культури*, як прояв творчої концептуальної науково обґрунтованої позиції; *соціально-психологічної культури* як форми і процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; *інтелектуальної культури*, яка формується в процесі навчальної діяльності і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень тощо; *інформаційної культури*, що забезпечує здатність особистості ефективно використовувати наявні у її розпорядженні інформаційні ресурси; *інноваційної культури* – здатність до інноваційної професійної діяльності; *художньої культури*, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтва у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо). Необхідно відзначити, що у процесі професійного становлення особистості названі компоненти мають реалізуватися в єдності, оскільки вони взаємозумовлені і кожний з них спрямований на досягнення кінцевої мети – формування професійної культури фахівця. Проаналізуємо кожний з них.

Необхідно констатувати, що *професійна культура* взаємопов'язана з усіма компонентами загальнокультурного розвитку особистості, тобто вона нерозривно пов'язана із загальним рівнем культури особистості. С. Гончаренко визначає професійну культуру як соціально-професійну якість суб'єкта праці, яка включає сукупність принципів, норм, правил, методів, які сформувалися історично і регулюють професійну діяльність людини [5, 383]. Основу професійної культури складають знання та цінності, вироблені конкретною соціально-професійною групою та закріплені у традиціях її життєдіяльності. Тому у структурі професійної культури фахівця розрізняють два блоки: професійно-організаційний (знання, вміння, досвід, майстерність); соціально-моральний (ціннісні орієнтації, морально-вольові якості тощо) [13, с. 724].

Зміст професійної культури вчителя, як стверджує О. Абдулліна, включає насамперед культуру мислення і праці, культуру спілкування і мовлення [11, с. 129-130]. Отже, професійна культура педагога немислима без високого рівня культури його особистості. Іншими словами: професійна культура педагога – це й культура фахівця в певній галузі знань, і культура педагога, особистості, здатної не тільки транслювати знання, але і створювати сприятливе розвивальне освітнє середовище. Саме цей особистісний аспект професійної культури педагога набуває особливого значення в умовах гуманізації освіти, саме на його розвиток слід звернути увагу як практикуючих учителів, так і організаторів освітнього процесу. Підтвердження цього знаходимо у психологічних дослідженнях Г. Балла, який зазначає: саме професійна культура, а не професійна компетентність, слугує сьогодні основним орієнтиром в оцінці якості вищої освіти, оскільки за межами останньої залишаються психологічні засоби творчої діяльності, що включають потрібні для неї мисленнєві стратегії, трансльовані в спілкуванні професіоналів особистісні знання, професійну інтуїцію; професійно значущі компоненти мотивації й самосвідомості, розвинені на рівні, який дозволяє говорити про духовність професіонала, тобто наявні гуманістично орієнтовані професійні цінності й почуття [2].



Педагогічна культура характеризує особливості педагогічної діяльності, яка здійснюється не лише педагогічними працівниками. Тому педагогічну культуру розглядають багатопланово, зокрема, як: частина загальнолюдської культури, що накопичила певний зміст світового педагогічного досвіду; результат зміни культурних епох і відповідних їм освітніх парадигм; втілення історії педагогічної науки і освіти. У соціально-педагогічному форматі педагогічна культура з'являється як соціальне явище, що характеризує особливості педагогічної взаємодії й взаємодії поколінь, а також засіб педагогізації навколишнього середовища, носіями й творцями якого є педагоги, батьки, суспільні вихователі, педагогічні товариства. З точки зору освітніх установ педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, особливостей педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану. В індивідуально-особистісному плані педагогічна культура є проявом сутнісних властивостей, професійної діяльності і спілкування вчителя [3].

Важливим завданням вищої педагогічної школи є створення, збереження і передача педагогічної культури як соціального феномену та формування її як якості особистості в майбутніх педагогів. Як стверджують науковці, через педагогічну культуру віддзеркалюються всі без винятку риси особистості педагога, виявляється власна "Я-Концепція" вчителя, система його педагогічних цінностей. Існуючи об'єктивно і відносно автономно, педагогічна культура функціонує через суб'єктивний духовний світ кожного вчителя.

Аналіз змісту професійної і педагогічної культури дозволяє стверджувати, що рівень професіоналізму вчителя визначається розвинутою загальною культурою, здатністю до вирішення професійних завдань, сформованим професійним мисленням і системою професійних цінностей.

У загальнокультурному розвитку особистості майбутнього педагога необхідно виокремлювати і методологічну складову, яка взаємозв'язана із загальнонауковою й світоглядною підготовкою. Така підготовка спрямована на формування у майбутнього педагога широкого наукового кругозору, наукових інтересів, готовності до їх практичного творчого застосування, оволодіння основами системного аналізу, методологією науки, формування культури мислення, наукової комунікації й загального вміння вести наукові дискусії.

Метою методологічної підготовки, як зазначає О. Ходусов, є формування в майбутніх фахівців основ *методологічної культури*, змістом якої є індивідуальний, соціально-особистісний досвід, що дозволяє майбутньому педагогу проявляти творчу концептуальну науково обгрунтовану позицію при аналізі й вирішенні актуальних професійних проблем в різних сферах педагогічної діяльності [12].

Сформована методологічна культура є тим механізмом саморозвитку педагога, яка формує його як дослідника, творчу особистість. У сучасних дослідженнях вітчизняних вчених узагальнюється, що методологічна культура є аксіологічним, акмеологічним, системним і цілісним, антропологічним і культурологічним феноменом. У широкому значенні це культура управління й конструювання, що включає планування, організацію, мотивацію, контроль і творче перетворення професійно-педагогічної діяльності з



урахуванням її динамічної та ймовірнісної структури, суб'єктів, цілей, внутрішніх і зовнішніх чинників. Методологічна культура має багаторівневу структуру, що передбачає: здатність суб'єкта перебувати у творчо-перетворювальній позиції щодо педагогічної теорії й практики; визначати і створювати універсальні стратегічні форми професійно-педагогічної діяльності; використовувати більш ефективний інструментарій для дослідження й перетворення педагогічного процесу, його оптимізації, ґрунтуючись на ідеалах раціональності, гуманізму, професіоналізму, освіченості, загальної культури і педагогічної творчості. У вузькому значенні, методологічну культуру розуміють як культуру мислення, специфічну для сфери освіти, засновану на методологічних знаннях, уміннях, навичках, здатності до рефлексії, науковому обґрунтуванні, критичному осмисленні й творчому застосуванні певних концепцій, форм і методів пізнання, управлінні й конструюванні педагогічної теорії й практики з метою вирішення професійно-педагогічних проблем, осмисленні на раціогуманістичних засадах власного педагогічного досвіду, особистісно значущих чинників власного саморозвитку й розвитку особистісних структур свідомості своїх учнів [8, с. 196].

Соціально-психологічна культура вчителя – якісне новоутворення, що допомагає творчо організувати процес життєдіяльності, дає змогу створювати адекватні уявлення педагогічних ситуацій на основі рефлексивно-цільового аналізу міжособистісних відносин; спрямовувати самокорекцію соціально-пізнавальної активності школярів, наближення її до вимог зони найближчого розвитку; створювати позитивні емоційні умови для планової самоорганізації кожним школярем соціально-пізнавальної діяльності, забезпечити своєчасне входження у світ духовних цінностей. Таким чином, з розвитком соціально-психологічної культури вдосконалюються форми професійної свідомості, активізується прагнення до самовдосконалення.

Якщо вчитель не вдосконалює себе, не експериментує, то перетворюється на ремісника, який стоїть за верстатом і робить кожного дня одну й ту ж роботу. Важливою є оцінка, яку вчитель ставить собі сам. Оцінювати власну діяльність треба адекватно, бо як применшення своїх здобутків, так і їх перебільшення шкідливо впливає на покращення майстерності. Самоосвіта чи самовиховання – це формування людиною себе відповідно до поставленої мети, яка має бути свідомою й бажаною. Самовдосконалення вчителя найчастіше відбувається індивідуально та з власної ініціативи.

Сучасний учитель зазнає постійних змін під впливом соціально-педагогічних чинників, тому самоосвіта є однією із професійних педагогічних функцій. Характерною особливістю саморегульованої пізнавальної діяльності є її добровільність. Основним завданням приведення особистісних якостей фахівця у відповідність до нових вимог виступає саморозвиток у професійній діяльності, стрижнем якого є діалектична єдність професійної майстерності та загальнокультурного розвитку. Формування здатності до саморозвитку, на думку Л. Сохань, визначається зовнішніми і внутрішніми чинниками, оптимальністю їх поєднання. До внутрішніх відносять: природні передумови (загальна обдарованість, задатки); досвід (знання, уміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотивацію (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляцію). Вони повинні узгоджуватися із зовнішніми



умовами, що виступають як суспільно необхідні. Творчий потенціал обов'язково має бути проаналізований, по-перше, у плані вимог суспільства до життєдіяльності, котрі визначають соціальні умови для розвитку творчості; по-друге, з боку вимог, які виступають стосовно суб'єкта творчості. Отже, творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо-особистісними чинниками, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення до творчості [10].

Широта мислення, здатність долати в науці недосяжні кордони, не повторювати доведених істин, а, відштовхуючись від них, знаходити нові рішення, проявляти сміливість у побудові креативних проблем – все це необхідні елементи *інтелектуальної культури* сьогодення.

В ряді психологічних концепцій дане поняття ототожнюють з системою розумових дій, зі стилем і стратегією розвитку проблеми, з ефективністю індивідуального підходу до ситуацій, які вимагають пізнавальної активності. Ця здібність розвивається спеціалістами в процесі постійного навчання та самовдосконалення, в щоденній практиці, яка, виступаючи джерелом нових проблем та задач, є каталізатором для вдосконалення та збагачення розумового потенціалу [7, с. 256]. Отже, *інтелектуальна культура* – це характеристика діяльності людини у сфері мислення, у процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, унаслідок чого відбувається створення чогось нового на об'єктивному чи суб'єктивному рівні.

Важливою умовою формування інтелектуальної культури можна вважати систему методологічних знань і досвіду мислення. Основною функцією методологічних знань у науковій діяльності виступає розвиток потенціалу до аналізу і синтезу, доказу і спростуванню, обґрунтуванню знань, постановки і пошуку розв'язку задач, веденню дискусій, формулюванню чи перевірці гіпотез. Процедури, уміння та навички, отримані завдяки вдосконаленню вищезазначених здібностей, формують досвід мислення, ефективне використання якого систематизує його склад.

Інформаційна культура є важливою складовою професіоналізму вчителя, його загальної та професійної культури, має бути сформованою у процесі професійної підготовки.

Слід зауважити, що термін “інформаційна культура” було введено до наукового тезаурусу лише у 70-х роках минулого сторіччя і зараз, незважаючи на те, що поняття широко використовується, відсутня єдина точка зору стосовно його значення і сутності. Одним з перших термін “інформаційна культура” в вітчизняній науковій літературі використано в монографії Г. Воробйова. Автор переважно торкнувся питань про природу інформації, про інформаційні потоки, про вимоги до інформації.

Сьогодні інформація стає одним з найважливіших ресурсів суспільства. Відповідно до цієї тенденції відбувається активне проникнення категорії “інформація” в масову і професійну культуру. Поняття “інформація” використовується в усіх галузях науки і освіти. У наш час воно набуло багатозначності й інтерпретується в залежності від сфери вживання, не має усталеного й вичерпного тлумачення, тому його слід розглядати, виходячи з аналізу освітньої парадигми на засадах культурологічного підходу.



У цьому плані слід відзначити, що інформаційну культуру як правило розглядають як складову частину більш широкого поняття “культура особистості”, тлумачать її як систему особистісних якостей (розуму, характеру, пам’яті), що сприймаються особистістю як суспільно і особистісно-значущі цінності.

Розуміння сутності інформаційної культури особистості передбачає насамперед усвідомлення її як одного з проявів загальної культури людини. Отже, інформаційна культура як один з проявів “загальної культури” охоплює собою сферу відносин людини, окремих соціальних груп, суспільства до інформації.

Зміст інформаційної культури майбутнього вчителя детермінований, як загальнокультурним розвитком особистості, вимогами до майбутньої професійної діяльності, так і розвитком інформаційної культури суспільства та соціокультурного середовища ВНЗ, у якому відбувається професійне становлення особистості майбутнього фахівця. В культурі вчителя можна виділити загальнокультурну та професійну складові і, відповідно розглядати, загальну інформаційну культуру і професійну інформаційну культуру. Професійна культура проявляється в специфіці педагогічної діяльності та системі професійних якостей вчителя.

Отже, інформаційна культура особистості є інтегральним показником рівня її досконалості в інформаційній сфері діяльності. До найважливіших ознак інформаційної культури особистості належить здатність людини, яка володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки власних дій, вміння підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства, свідоме прийняття і дотримання всіх тих обмежень і заборон, які породжуються “колективним інтелектом” [13, с. 363].

На сучасному етапі суспільного розвитку, актуальним стає, на думку І. Зязюна, формування у майбутніх спеціалістів інформологічної культури, що консолідує в собі всебічну інформацію про соціальні процеси, технічні засоби підтримки цих явищ, а також про усвідомлену необхідність і доцільність цих процесів. Ним визначені її основні функції, зокрема: перетворювальна, інформаційна, когнітивна, нормативна, знакова, аксіологічна [9, с. 25]. Виховання інформологічної культури можливе за умови диференціації етапів одержання і аналізу інформації, побудови системи оцінювання адекватності знань і рівня професійної компетентності. Використання інформаційних технологій у такому контексті сприяє розвитку не лише більш високого рівня мотивації особистості, її критичного і проблемного мислення, підвищення якості й успішності досягнень, але й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії.

Інформаційна культура досить тісно пов’язана з інноваційною культурою особистості фахівців. Зокрема, інноваційна культура педагогічних працівників визначається як система професійних засобів особистісного розвитку, що забезпечують інноваційний спосіб педагогічної діяльності, провідним компонентом якої є цінності інноваційної педагогічної діяльності.

Інноваційна культура особистості фахівців – це один із складних і малодосліджених об’єктів наукового пошуку психологічної науки, тому визначення



цього поняття стосується більше професійних аспектів. Зокрема, інноваційна культура педагогічних працівників визначається як система професійних засобів особистісного розвитку, що забезпечують інноваційний спосіб педагогічної діяльності, провідним компонентом якої є цінності інноваційної педагогічної діяльності. На цій основі фахову інноваційну культуру можна розглядати як складову професійної, педагогічної і психологічної культури педагогічних працівників, що складається із цінностей, смислів, настановлень, знань, умінь, навичок, способів творчої та інноваційної діяльності, спрямованих на зростання власної особистості [6].

Важливу роль у творчому розвитку особистості відіграє мистецтво. Його використання в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності учнів, реалізації їхнього творчого потенціалу. Оскільки мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неоціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку.

Отже, “мистецтво – образна модель людської життєдіяльності, могутній і неповторний засіб удосконалення людини” [13, с. 502]. І. Зязюн зазначає, що подібно до того, як реальне життя кожної людини розгортається тією чи іншою мірою і в трудовому, і в пізнавальному, і в ціннісно-орієнтаційному, і в комунікативному напрямках, так і кожний художній твір, і кожний художній образ відіграють з більшою чи меншою визначеністю і гедоністичну, і просвітницьку, і виховну, і комунікативну, і сугестивну, і психотерапевтичну роль і функції, забезпечуючи людині можливість знаходити в мистецтві “друге життя”, життя ілюзорне і водночас цілісно-різномірне, як і її реальне буття. Його використання в процесі професійної підготовки створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності особистості, реалізації її творчого потенціалу. Оскільки мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неоціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку.

Естетизацію навчально-виховного процесу в Україні починають інтенсивно забезпечувати після проголошення державної незалежності. Відроджується духовна культура українського народу: ідеї його традицій, звичаїв включаються у зміст освіти. Особливого значення надають культурологічному аспекту підготовки майбутніх учителів, переносячи акцент з традиційного засвоєння відповідної інформації на розвиток загальної культури, їх почуттів, навичок студентів, поведінки, що утворюють центр, навколо якого об'єднуються знання і вміння, формуючи неповторну індивідуальність особистості. Завдяки цьому поняття духовної культури входить в систему координат професійно значущих якостей особистості і дає підстави говорити про педагогічну культуру з її характеристиками технологічної майстерності і багатством внутрішнього світу майбутнього педагога.

На заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу викладачі мають використовувати елементи театральної педагогіки, створювати ігрові ситуації з



розв'язання педагогічних проблем. Останнім часом з метою вдосконалення творчого розвитку особистості кожного студента залучають драматичне мистецтво. Навчальна драматизація розрахована на активне залучення майбутніх педагогів до інтелектуально-емоційного самовираження. Заняття драматизацією сприяють розвитку чуттєвої сфери, творчої уяви, уваги, самосвідомості і саморегуляції, вчать думати, висловлювати думку, почуття, емоції, краще розуміти інших людей, допомагають глибше проникнути у внутрішній світ персонажів, яких вони зображають.

Використання елементів театральної педагогіки сприяє розвитку творчих здібностей, формуванню ініціативності, вміння самостійно вирішувати проблеми. Допомагає розвивати інтелектуальну (формування розумової діяльності: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; розвиток діалогічного мислення), емоційно-вольову (культура почуттів, творча уява, асоціативна пам'ять, спостережливість) сфери; формувати морально-ціннісні орієнтації (розвиток співчуття, співпереживання); сприяти фізичному вдосконаленню; підвищувати мовленнєвий рівень (відпрацювання техніки вимови, навичок словесної виразності) майбутніх педагогів.

Отже, загальнокультурний розвиток у процесі професійної підготовки – одна з найважливіших умов цілісного професійного становлення майбутнього фахівця, адже культура суб'єкта навчання формується у навчальній і трудовій діяльності, відображає і розвиває його здібності, особистісні риси, духовно-моральні якості, сприяє розвитку образного мислення, творчо-продуктивному виконанню завдань, мобільності, формуванню умінь і навичок професійної майстерності.

Література:

1. *Ариарский М. А.* Прикладная культурология / М. А. Ариарский. – 2-е изд. – СПб. : Изд-во “Эго”, 2001. – 288 с.
2. *Балл Г. О.* Інтелектуальна культура осіб і спільнот у контексті раціогуманістичного світогляду / Г. О. Балл // Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі вимог Болонського процесу : матеріали міжнародної наукової конференції, 21-23 вересня 2009 р. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2009. – 10 – 13 с.
3. *Бондаревская Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
4. *Браже Т. Г.* Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–75.
5. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
6. *Ігнатович О.* До питання про основні категорії інноваційної культури педагога / О. Ігнатович // Соціальна психологія. – 2007. – № 4. – С. 142–147.
7. *Кун Д.* Основы психологии: Все тайны поведения человека / Д. Кун. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.
8. *Лаврентьева О. О.* Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : [монографія] / О. О. Лаврентьева ; за ред. проф. Л. О. Хомич. – Київ : КНТ, 2014. – 456 с.



9. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післяслова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
10. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч. метод. посібник / ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.
11. Структура базового блока педагогического образования и технология его диагностики / О. А. Абдуллина. – М., 1992. – Ч. 1. – С. 129–153.
12. Ходусов А. Н. Формирование методологической культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук :13.00.08 / Ходусов Александр Николаевич. – М., 1997. – 430 с.
13. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

SKŁADNIKI TREŚCI OGÓLNEJ KULTURY ROZWOJU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Takie elementy ogólnej zawartości rozwoju kulturalnego przyszłego nauczyciela zostały przeanalizowane autorem. To odnotowano, że w trakcie kształcenia zawodowego osoby powyżej wymienionych składników muszą być realizowane w sposób zintegrowany, ponieważ są one współzależne i każdy z nich ma na celu osiągnięcie ostatecznego celu – całościowego rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli.

Słowa kluczowe: edukacja, ogólna kultura, kultura zawodowa i pedagogiczna, znaczenie ogólnego rozwoju, osobowości przyszłego nauczyciela.

COMPONENTS OF THE GENERAL CULTURAL DEVELOPMENT CONTENT OF THE FUTURE TEACHER

Components of the general cultural development content of the future teacher have been analyzed. It has been noted that in the course of professional formation of the person above mentioned components must be implemented in an integrated manner because they are interdependent and each of them is designed to achieve the ultimate goal – a holistic professional development of future teachers.

Key words: education, general culture, professional and pedagogical culture, the meaning of general development, personality of future teacher.

КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Проанализированы компоненты содержания общекультурного развития будущего учителя. Отмечается, что в процессе профессионального становления личности, названные компоненты должны быть реализованы в единстве, поскольку они взаимообусловлены и каждый из них направлен на достижение конечной цели – целостного профессионального становления будущего учителя.

Ключевые слова: образование, общая культура, профессионально-педагогическая культура, содержание общекультурного развития, личность будущего учителя.

Agnieszka ARAUCZ-BORUC

AUTORYTET WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Autorytet nauczyciela jest szczególnie istotnym zagadnieniem we współczesnym systemie dydaktyczno-wychowawczym. Wraz z następującymi zmianami w edukacji oraz w oświacie, a także z przeobrażeniami



kulturowymi, społecznymi, politycznymi czy religijnymi, zmianie uległo również znaczenie oraz funkcjonowanie autorytetu w pracy pedagogicznej. Kreowana i nagłaśniana często przez media walka z autorytetami ma ogromny wpływ również na kształtowanie autorytetu nauczyciela.

Słowa kluczowe: nauczyciel, osobowość, autorytet, edukacja, szkoła.

Rzeczywistość edukacyjna, której jesteśmy świadkami skłania do prowadzenia wizji na temat edukacji oraz nauczyciela na miarę współczesnych potrzeb. Raport *A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-First Century* (Przygotowany naród: nauczyciele XXI wieku) przedstawia następującą charakterystykę nauczycieli: *Nauczyciele powinni: trafnie pojmować, jak funkcjonują wszelkiego rodzaju systemy materialne i społeczne; wyczuwać, na jakich przesłankach i jak użytych oparte są komunikaty i działania do nich skierowane; umieć pomóc uczniom dostrzec sens tam, gdzie inni widzą tylko chaos; umieć współpracować z innymi ludźmi w zespołach i samemu decydować, jak wykonać zadanie. Muszą cały czas się uczyć, zgodnie ze zdobytą wiedzą radzić sobie z nowymi obowiązkami i tym, co niesie postęp naukowy i techniczny. Nauczyciele nie przyjdą do szkoły wyposażeni w znajomość wszystkiego, co wiedzieć powinni, będą jednak umieli dotrzeć do potrzebnej im wiedzy i pomóc innym wiedze tę wykorzystać¹.* Przy przedstawionym powyżej założeniu, że nauczyciele mają pomagać uczniom w samodzielnym myśleniu, należy pamiętać, iż sami muszą myśleć samodzielnie, muszą działać niezależnie i współpracować z innymi, zachowując przy tym zdolność krytycznego sądu. Współcześni nauczyciele muszą być ludźmi o szerokiej i głębokiej wiedzy, posiadającymi autorytet zarówno wśród uczniów jak i środowiska pedagogicznego, oraz odznaczać się kwalifikacjami oraz kompetencjami niezbędnymi do skutecznego realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Autorytet nauczyciela jest problemem, który odgrywa ogromną rolę w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wraz z następującymi zmianami w edukacji oraz w oświacie, a także z przeobrażeniami kulturowymi, społecznymi, politycznymi czy religijnymi, zmianie uległo również znaczenie oraz funkcjonowanie autorytetu w pracy pedagogicznej. Niemniej jednak, autorytet jest nieodzownym czynnikiem w pracy nauczycieli, oznacza to, że charakter zawodu pedagoga ściśle łączy się z posiadaniem szacunku.

Autorytet to przede wszystkim postać pełniąca funkcję mentora, wskazującego kierunek życiowej drogi, będącego oparciem oraz motorem do podejmowania wyzwań i słuszych decyzji. Autorytet reprezentuje wartości istotne dla powstawania więzi międzyludzkiej, ale przede wszystkim dla poczucia bezpieczeństwa i tożsamości każdej osoby², ponieważ każdy człowiek potrzebuje punktu odniesienia w postaci autorytetu, który będzie ukierunkowywał go na zdobycie pożądaných wartości moralnych, będzie stał na straży poszanowania prawa, ale również pozwoli na ograniczoną swobodę. W środowisku szkolnym takim autorytetem może zostać nauczyciel, który poprzez oddziaływanie pedagogiczne uzmysłowi uczniom, jak ważne w życiu każdego człowieka jest kierowanie się porządkiem umysłowym i etycznym. Autorytety

¹ R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 34.

² I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005, s. 72.



nauczycielskie mogą wskazywać kierunki rozwoju społecznego, kulturalnego, gospodarczego i politycznego, a także stanowić kierunkowskaz natury religijnej, światopoglądowej i moralnej¹.

Uwarunkowania autorytetu nauczyciela są do lat niezmiennie, jest to człowiek kochający ludzi, etyczny, profesjonalny, otwarty, empatyczny, pogodny, jednym słowem osoba mająca powołanie do wykonywania tego zawodu².

Ze względu na cele pedagogiczne, dobro indywidualnych osób oraz cele społeczne tylko autorytet pedagogiczny pełni w wychowaniu istotną funkcję, ponieważ jest środkiem zmierzającym do realizacji zadań wychowawczych, pobudza inicjatywę i kształci samodzielność uczniów, wdraża ich do samokształcenia i samowychowania, zapewniając tym samym zadowolenie i szczęście osobiste. Autorytet pedagogiczny polega na karności wewnętrznej, rozwiniętej przez wyzwianie w świadomości uczniów poczucia współodpowiedzialności i zdyscyplinowanej wolności, stanowiąc jednocześnie warunek skuteczności działań wychowawczych. Taki autorytet nauczyciela opiera się na wzajemnym zaufaniu i szacunku, dzięki czemu uczniowie chętnie przyjmują rady nauczyciela, wykazują tendencje do naśladowania oraz przyjmowania jego sugestii. Jak twierdzi T. Pszczołkowski³, nauczyciel bez autorytetu nie jest osobą pożądaną, ponieważ skuteczność jego oddziaływań na młodzież nie może być i nie jest wówczas pełna. Charakter stosunków między nauczycielem posiadającym autorytet pedagogiczny i uczniami wskazuje na współzależność obu stron i odbierany jest jako zjawisko naturalne, pozostawiające uczniom znaczny zakres samodzielności połączonej z rosnącą odpowiedzialnością przed nauczycielem i samym sobą⁴. Konsekwencją szczególnego rodzaju uznania, szacunku i poważania w stosunku do autorytetów jest darzenie tychże autorytetów zaufaniem, które powoduje, że osoby uznające dany autorytet skłonne są podporządkować swoją wolę woli autorytetu.

Podstawą autorytetu nauczyciela i jego skutecznego działania są jego walory intelektualne oraz walory etyczne. Korzyści wynikające z funkcjonowania autorytetu są bezsporne, a wiedza o tym zjawisku, o jego źródłach i skutkach oddziaływania jest niezbędna⁵, chociażby dlatego, że zwłaszcza współcześnie bardzo istotnym problemem edukacji staje autorytet nauczyciela. Autorytet rozumiany jako czyli uznanie i szacunek, który budowany jest na trzech filarach: wiedzy merytorycznej, umiejętnościach jej przekazywania oraz cechach osobowościowych⁶.

Wszelkie idee dydaktyczne, cele, treści, metody i zasady kształcenia oraz wychowania nie działają automatycznie, lecz realizują się i ożywiają dzięki działalności nauczyciela. Osoba i osobowość nauczyciela, jego przygotowanie i kwalifikacje zawodowe, autorytet i postawa ideowo-moralna odgrywają decydującą rolę w procesie nauczania i uczenia się. Nauczyciel, jest

¹ A. Tyl, Źródła autorytetu nauczyciela, [w:] *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra*, T. I, red. E. Jarmoch, J. Kunikowski, Siedlce-Drohiczyn 2011, s. 382-383.

² Z. Kwiasowski, Wokół autorytetu nauczyciela, [w:] *Filozofia...*, op. cit., s. 375.

³ T. Pszczołkowski, *Nauczyciel jako twórca swego autorytetu*, "Szkoła Zawodowa" 1987, nr 12.

⁴ Szerzej: I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999, s. 29 i dalej.

⁵ J. Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa 1999, s. 73.

⁶ Szerzej: M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, "Konspekt" – Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie 2000, nr 3, s. 5-8.



bowiem organizatorem, kierownikiem i opiekunem tego procesu¹. Nic zatem dziwnego, że myśl pedagogiczna od zawsze wiele uwagi poświęcała osobie nauczyciela i jego roli, i że w miarę postępu badań pedagogicznych w czasach najnowszych zaczęły rozwijać się także naukowe badania nad osobą nauczyciela i zagadnieniami zawodu nauczycielskiego, w związku z czym, od kilku dziesięcioleci mówi się o odrębnej gałęzi wiedzy o nauczycielu, którą nazywa się pedeutologią².

Problemy osobowości nauczyciela podejmowało w Polsce wielu wybitnych pedagogów i psychologów. Najczęściej koncentrowano się wokół cech osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki wychowania oraz wokół analizy czynników determinujących występowanie tych cech. Poglądy na genezę cech osobowości nauczyciela nie były jednorodne, jedni twierdzili, że są to cechy wrodzone, inni, że nabyte, jeszcze inni, że są wykształcone w procesie nauczania lub pod wpływem praktyki szkolnej. Większość ważnych w tej dziedzinie wniosków wypływała nie z pogłębionych badań, ale z analiz opierających się na ogólnych teoriach osobowości³.

W związku z tym, iż o osobowości nauczyciela można mówić tylko w oparciu o konkretną teorię osobowości człowieka, próbę wyjaśnienia osobowości nauczyciela należy oprzeć na bazie teorii osobowości, jako centralnego systemu realizacji i integracji czynności jednostki. Osobowość nauczyciela rozumiana jako struktura zespołu nastawień regulujących i integrujących czynności wychowawcze wydaje się być najbardziej przekonująca z dotychczas poznanych. Można w niej wyróżnić trzy struktury wzajemnie uzależnione i stanowiące jedną całość⁴: poznawcza, motywacyjna i czynnościowa⁵.

W aspekcie współczesnych uwarunkowań procesu edukacyjnego i wychowawczego liczą się zarówno wymagania, jak i predyspozycje zawodowe oraz doskonalony coraz bardziej obraz sylwetki współczesnego pedagoga⁶. Na plan pierwszy wśród cech osobowych charakteryzujących sylwetkę współczesnego pedagoga wysuwa się postawa etyczna, podlegająca społecznej ocenie jako pierwsza, przede wszystkim ze względu na uznanie jej za zespół najważniejszych wartości moralnych i zasad postępowania w relacjach nauczyciel – uczeń. Kolejna cecha to motywacja będąca zespołem czynników uruchamiających celowe działanie. Uczciwość i rzetelność, jako następne cechy, związane są z poszanowaniem wartości moralnych oraz postrzeganiem zasad uczciwego i szlachetnego postępowania, a także kreowaniem postawy zdecydowanego, opanowanego oraz godnego zaufania i szacunku człowieka. Nie bez znaczenia jest również wiedza ogólna i pedagogiczna, która wynika z dążeń nauczyciela do zdobywania i pogłębienia określonego zasobu wiedzy z dziedzin przydatnych zawodowo, stanowiących podstawę do konstruktywnego budowania obrazu o życiu ludzkim,

¹ *Pedagogika (podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli)*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1980, s. 698.

² *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 585.

³ Zob. Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 2005, s. 18.

⁴ M. Lejman, *Osobowość nauczyciela jako system integracji*, "Nauczyciel i wychowanie" 1983, nr 3-4, s. 114.

⁵ Do powyższych treści szerzej nawiązywałam w artykule: *Osobowość i autorytet nauczyciela – wybrane refleksje*, [w:] *Bezpieczeństwo – edukacja – wychowanie*, cz. 2, red. S. Jaczyński, A. Araucz-Boruc, G. Wierzbicki, UPH w Siedlcach, Siedlce 2015.

⁶ Szerzej: J. Kunikowski, *Zawód nauczyciela i wychowawcy*, "Edukacja dla bezpieczeństwa" 2005, nr 3, s. 27; J. Kunikowski, *O zawodzie i osobowości nauczyciela*, [w:] *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian cywilizacyjnych*, red. F. Szlosek, Warszawa – Siedlce – Radom, s. 267 i dalej.



otaczającym świecie i zachodzących w nim procesach. Kolejną cechą stanowią umiejętności pedagogiczne ściśle związane z wyzwalaniem i kształtowaniem u podopiecznych walorów moralnych, pożądanych społecznie cech i postaw, a także pewnego zakresu umiejętności i zdolności niezbędnych w życiu wychowanków¹.

Umiejętności wychowawcze stanowią kolejny istotny czynnik osobowości nauczyciela, pojmowane są jako celowe i zamierzone współtworzenie klimatu wychowawczego sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi wychowanków. W umiejętnościach tych zawierać się będzie chęć posługiwania się umiejętnościami pedagogicznymi, wiedzą oraz zdolność wychowawcy do wyzwalania aktywności własnej i wychowanków. Z charakterem pracy w zawodzie nauczycielskim związane będą ściśle również takie wartości przedmiotowe, jak ambicje zawodowe, wytrwałość i konsekwencja w działaniu, opanowanie i poczucie odpowiedzialności, kultura osobista, zamiłowanie zawodowe, inicjatywa pedagoga².

Biorąc za podstawę wyniki badań prowadzonych w tym zakresie³, można stwierdzić, iż nauczyciele wykształcają w swojej osobowości określone kryteria i wymiary spostrzegania, rozumienia, charakteryzowania i oceniania uczniów. Schematy postrzegania i rozumienia rzeczywistości szkolnej dotyczą nie tylko ucznia, ale również organizowania i porządkowania wiedzy o wychowaniu w sensowną całość, nastawień do procesu dydaktyczno-wychowawczego, rozumianych jako optymizm wychowawczy.

Przekonanie o własnej przydatności zawodowej wiąże się z wrażliwością nauczyciela na opinie o sobie ze strony uczniów, ich rodziców, pracowników nadzoru szkolnego i innych nauczycieli. Formułując obraz własnej przydatności zawodowej nauczyciel tworzy, wypracowuje i utrwala własną rolę zawodową w konkretnych warunkach. Przez przekonania o własnej przydatności zawodowej należy więc rozumieć samoocenę osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych, samoocenę zawodową, odczucie użyteczności społecznej wykonywanej działalności pedagogicznej, nastawienie do samokształcenia i dalszego doskonalenia zawodowego.

Przyjmując, że w strukturze osobowości nauczyciela wyróżnić można tak zwaną stronę zewnętrzną, polegającą na działaniu i wewnętrzną – w postaci motywacji zawodowej, to struktura poznawcza zawiera równocześnie obydwie te strony. Regulacja i integracja struktury poznawczej osobowości nauczyciela polega na wykształcaniu schematów spostrzegania i rozumienia uczniów i procesu dydaktyczno-wychowawczego, na świadomości posiadania niezbędnej wiedzy do skutecznych działań dydaktyczno-wychowawczych i na tworzeniu własnej roli zawodowej. Przez strukturę motywacyjną rozumiemy system potrzeb, wartości i postaw wychowawczych nauczyciela. Jest to wewnętrzna strona osobowości o zabarwieniu emocjonalnym, która kształtuje się i rozwija w toku wykonywania zawodu.

Przestrzeganie praw i norm współzycia poprzez własną wzorową postawę jest również ważną cechą osobową nauczyciela. Oddziaływując na otoczenie, w tym szczególnie na uczniów, wzmacnia swój autorytet, budując wokół siebie i w środowisku szkolnym atmosferę

¹ Tamże.

² Tamże.

³ Zob.: A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Warszawa 1980, s. 80.



serdeczności, przyjaźni i wzajemnej pomocy. Wskazać w tym miejscu należy również na to, że w przestrzeganiu praw i norm ogólnie przyjętych oraz stosowanych pomocne będą także takie cechy jak: zdyscyplinowanie, samodzielność, inicjatywa, staranność, odwaga intelektualna, lojalność wobec środowiska nauczycielskiego i uczniów, pracowitość, systematyczność, uczciwość i rzetelność. Wyżej wymienione zalety odgrywają pomocną rolę w pozostałych cechach osobowościowych¹.

Przedstawione elementy składowe osobowości nauczyciela należy rozumieć jako integralną całość w działaniu pedagogicznym. Osobowość nauczyciela nie stanowi bowiem sumy elementów strukturalnych, ale zintegrowany, dynamiczny i złożony system regulacji działań pedagogicznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Wyodrębnienie trzech struktur jako elementów składowych pomaga w analizie osobowości nauczyciela, w lepszym rozumieniu procesu dydaktyczno-wychowawczego uczniów i w usprawnianiu kształtowania osobowości studentów przygotowujących się do działalności pedagogicznej.

Bez wątpienia, w funkcjonowaniu i efektywności procesu kształcenia jedną z naczelnych ról odgrywa nauczyciel. Początkowo badania nad osobą nauczyciela i jego kwalifikacjami, koncentrowały się na tak zwanym talencie pedagogicznym, który miał decydować o byciu dobrym nauczycielem. Jednak trudności w zdefiniowaniu owego talentu oraz ustaleniu jego źródeł zniechęciły pedeutologów do poszukiwania ideału osobowego, dlatego też uwaga badaczy zaczęła skupiać się na kategorii bardziej praktycznej i mierzalnej, a mianowicie na przydatności zawodowej nauczyciela. Szala ciężkości i istotności została ewolucyjnie przesunięta z cech i dyspozycji wrodzonych na właściwości nabyte, jak kwalifikacje czy kompetencje².

W literaturze pedagogicznej, psychologicznej i prakseologicznej trudno znaleźć jednoznacznie zdefiniowane pojęcie kwalifikacji pedagogicznych nauczyciela. Natomiast jest tam wiele różnorodnych poglądów i definicji dotyczących takich terminów, jak: kwalifikacje zawodowe, kompetencje czy umiejętności. W. Okoń przez kwalifikacje zawodowe rozumie zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętności organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe. Kwalifikacje zawodowe określane są na podstawie taryfikatorów, które podają wykaz norm czynności zawodowych niezbędnych na zajmowanym stanowisku³. Natomiast w ramach pedagogiki pracy kwalifikacje określa się jako układ umiejętności umysłowych i praktycznych, opartych na odpowiadających im układach wiedzy teoretycznej i praktycznej, dostosowanych do skutecznego rozwiązywania różnych, lecz określonych zadań oraz celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie. Przy czym do podstawowych składników kwalifikacji, ogólnie pojętych, zalicza się: kwalifikacje społeczno-

¹ Szerzej: R. Kalinowski, *Nauczyciel przysposobienia obronnego w szkole wyższej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach. Stan obecny i perspektywy*, red. Z. Kwiasowski, Kraków 2007, s. 52 i dalsze.

² K. Dymek-Balcerek, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela*, [w:] F. Szlosek, *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, Radom 1995, s. 91.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 146.



moralne, kwalifikacje fizyczne i zdrowotne oraz kwalifikacje zawodowe, a także układy osobowościowe (cechy charakterologiczne, zainteresowania, itp.), a zwłaszcza motywacje¹. U. Boehm kwalifikacje określa jako umiejętności, zdolności, doświadczenia, zręczności, wiedzę itp., które pracownikowi umożliwiają jego pracę jako konkretną, pożyteczną działalność stanowiącą przesłankę w procesie produkcji².

Wszystkie definicje kwalifikacji można umieścić na linii, której granicą z jednej strony byłoby najszersze ujęcie kwalifikacji, a więc wszystko, co pomaga w uzyskaniu oczekiwanego wyniku działalności, a z drugiej najlepsza definicja, która mówi, że jest to zbiór umiejętności pozwalających rozwiązać zadania wynikające ze stanowiska pracy. Najszersze ujęcie kwalifikacji traktuje nie tyle o pracy, ile o wszelkiej działalności, gdyż każda z nich dla swojej skuteczności wymaga pewnego poziomu wiedzy i umiejętności.

W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku pojawiło się nowe pojęcie kwalifikacji, tak zwanych kwalifikacji kluczowych, wykreowanych przez Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego w Berlinie. W 1974 roku Dieter Martens, jako pierwszy sformułował definicję, na którą do dzisiaj powołują się liczni autorzy. Według niego kwalifikacje kluczowe to umiejętności i sprawności, które nie bezpośrednio odnoszą się do określonych, oddzielnych praktycznych czynności, ale oznaczają uzdolnienia do dużej ilości pozycji i funkcji jako alternatywnych wyborów w tym czasie i zdolność do przewyższania sekwencji (wynikających przeważnie z nieprzewidzianych zmian) wymagań w biegu życia³. Takie ujęcie traktuje kwalifikacje jako proces dostosowania umiejętności pracownika do zmieniających się zadań. Nie tyle wpływa na treść przygotowania zawodowego, ile na jego metodykę w dążeniu do uzyskania maksymalnej elastyczności zastosowań opanowanych umiejętności. Podkreśla również elastyczność i transfer umiejętności, a jednocześnie rozluźnienie ich związku ze statycznie ujmowanymi kwalifikacjami, wymaganymi na równie statycznie ujmowanym stanowisku pracy⁴.

Na podstawie przedstawionych powyżej poglądów można przyjąć, że struktura kwalifikacji zawodowych obejmuje trzy podstawowe elementy: wiedzę ogólną i zawodową, umiejętności wykonywania określonych czynności praktycznych oraz dyspozycje osobowościowe (właściwe dla danej specjalności), rozumiane jako zespół cech psychofizycznych stanowiących o predyspozycjach do wykonywania określonych zadań.

Z dotychczasowych rozważań, jak i wyróżnionych komponentów kwalifikacji, wynika konieczność kompleksowego i interdyscyplinarnego spojrzenia na charakterystykę poszukiwanych kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli, w tym również nauczycieli przysposobienia obronnego – albowiem od ich wszechstronnej wiedzy oraz integracji umiejętności dydaktycznych i wychowawczych zależy poziom działalności edukacyjnej współczesnej szkoły.

¹ Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 1994; T. Nowacki, *Pedagogika pracy*, Warszawa 1981.

² Por. T. Nowacki, *O kwalifikacjach prawie wszystko*, Warszawa 1999, s. 17.

³ E. Goźlińska, *Umiejętności uniwersalne (kluczowe)*, [w:] *Reforma kształcenia zawodowego*, red. E. Goźlińska, Warszawa 1997, s. 82.

⁴ Tamże.



W literaturze przedmiotu pojęcie i zakres kwalifikacji pedagogicznych jest rozmaicie rozumiane oraz ujmowane w aspekcie i w kategoriach kompetencji, umiejętności, funkcji, zadań zawodowych nauczyciela czy w postaci profesjogramów. Pomimo tych rozbieżności coraz powszechniejsze jest przekonanie o decydującym wpływie kwalifikacji pedagogicznych na efektywność pracy nauczyciela oraz o wyuczalności tych kwalifikacji¹.

Z. Woroniecki przez kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli rozumie wiadomości i (oparte na nich oraz na doświadczeniu) umiejętności specjalistyczne (tzw. kierunkowe) oraz pedagogiczne. Przy czym wiedza i umiejętności pedagogiczne są wspólne dla wszystkich nauczycieli, specyficznie przejawiające się w danej specjalizacji przedmiotowej², jak na przykład w omawianym przysposobieniu obronnym.

Natomiast B. Kwiatkowska-Kowal kwalifikacje pedagogiczne określa jako poziom i jakość przygotowania zawodowego organizatorów i realizatorów procesu edukacji do świadomej oraz celowej pracy dydaktyczno-wychowawczej, ukierunkowanej na rozwijanie i doskonalenie osobowości wychowanków w kilku sferach: sferze poznawczej (opartej na oczekiwaniach wobec świata), sferze czynnościowej (przedstawiającej sposób zachowania wobec osób i samego siebie, wobec sytuacji oraz przedmiotów) i sferze motywacyjnej (odnoszącej się do potrzeb, wartości i celów życiowych)³.

Nieco inaczej charakteryzują kwalifikacje pedagogiczne J. Bogusz i Z. Kosyrz, którzy zaliczają do nich wiedzę pedagogiczną oraz myślenie i działanie pedagogiczne⁴. Uważają oni, że wiedza pedagogiczna stanowi główny składnik kwalifikacji nauczycielskich, ponieważ jest ona podstawową i zasadniczą strukturą twórczego myślenia i działania pedagogicznego, obejmującą znajomość twierdzeń o zależnościach rządzących zjawiskami i procesami dydaktyczno-wychowawczymi. Dla nauczyciela szczególnie ważna w tej płaszczyźnie jest, znajomość celów, treści kształcenia i wychowania, metod i form realizacji zajęć dydaktycznych i zasad, których należy przestrzegać oraz środków organizacji i prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej. Myślenie pedagogiczne jest specyficznym procesem poznania i rozumienia rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej, jego podstawą jest kontakt myślącej jednostki z określonymi faktami, procesami i zjawiskami, które odzwierciedlone w umyśle człowieka, pozwalają mu lepiej zrozumieć ich istotę, a także zależności, jakie między nimi występują, a jego istotnym elementem jest wyobraźnia⁵. Pozbawiony jej nauczyciel nie jest w stanie przewidywać skutków swego działania oraz dokonywać odpowiedniego projektowania wychowawczego. Działanie pedagogiczne jest natomiast przykładem działania społecznego, a więc zmierzającego do modyfikacji zachowań, postaw i dążeń jednostek lub zbiorowości. Ponieważ działania te zmierzają do takiego zmodyfikowania zachowań i postaw uczących się,

¹ Por. Z. Woroniecki, Wymagania kwalifikacyjne (zawodowo-pedagogiczne) wobec nauczycieli wynikające ze swoistości działalności pedagogicznej, [w:] Z. Woroniecki, Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom jako grupie zawodowej, Warszawa 1988, s. 77.

² Tamże, s. 78.

³ Por. B. Kwiatkowska-Kowal, *Koncepcja zadaniowa kształcenia nauczycieli w uniwersytetach*, [w:] H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.), *Nauczyciele nauczycieli*, Warszawa – Łódź 1992, s. 141-142.

⁴ J. Bogusz, Z. Kosyrz, *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Warszawa 1992, s. 161.

⁵ Por. R. Bera, *Metodyka kształtowania postaw żołnierskich*, Warszawa 1999, s. 72.



aby uzyskać zaspokojenie określonych potrzeb, dążeń czy interesów działającego, ich centralnym składnikiem są metody i środki, od których zależy skuteczność działania¹.

Zgodnie z najnowszymi tendencjami preferuje się tak zwany nadmiarowy model kwalifikacji pedagogicznych, odpowiadający szeroko pojętej refleksji pedagogicznej nad całością edukacji, czyli procesami kształcenia i wychowania. Na tak rozumiane kwalifikacje składają się: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza pedagogiczna (obejmująca wiadomości z zakresu nauk zajmujących się problematyką kształcenia, wychowania i oświaty), myślenie pedagogiczne (rozumiane jako uporządkowany proces operacji poznawczych służących zbieraniu, selekcjonowaniu i przetwarzaniu informacji pedagogicznych), pragmatyczne sprawności dydaktyczno-wychowawcze przejawiające się w działaniu pedagogicznym (traktowanym jako złożony ciąg świadomych i celowych czynności pedagogicznych ukierunkowanych na kształtowanie osobowości wychowanków oraz doskonalenie rzeczywistości edukacyjnej)². Wszystkie przedstawione wyżej poglądy ujmują kwalifikacje pedagogiczne w aspekcie zadaniowym i działaniowym, pomijając częściowo sferę osobowościową i psychologiczno-pedagogiczną nauczycieli.

T. Lewowicki określa kwalifikacje pedagogiczne w kategoriach kompetencji i proponuje utworzenie pewnych modeli kompetencji zawodowych nauczycieli³. I tak na przykład w kręgu kompetencji osobowościowych powinny znaleźć się między innymi, wrażliwość, otwartość na problemy jednostek i na problemy społeczne, nastawienie na porozumiewanie się (konstruktywny dialog) z innymi ludźmi, samokrytycyzm i nastawienie na własny rozwój, samoedukację, uznanie praw innych ludzi, szacunek dla podmiotowości innych i świadomość własnej podmiotowości. Pod każdym z tych określeń kryją się ważne kompetencje ludzkie, tak pożądane u współczesnych nauczycieli.

W zakresie kompetencji psychologicznych, obok wiedzy o prawidłowościach rozwoju dzieci i młodzieży, wiedzy o osobowości, znaleźć się powinny umiejętności diagnozowania, prowadzenia negocjacji, rozwiązywania konfliktów itp.⁴. Na styku kompetencji osobowościowych (osobowości nauczyciela) i kompetencji psychologicznych (wiedzy i sprawności psychologicznej) znajduje się ważny obszar, który nazwać można odpornością na sytuacje społeczne, konflikty i problemy. Odporność ta powinna być kształtowana (oparta na stosownej wiedzy, umiejętności analizy sytuacji, sprawności dostrzegania i rozwiązywania problemów). Kwestie te są prawie całkowicie pomijane w obecnej edukacji nauczycielskiej⁵.

Kompetencje ogólnopedagogiczne i metodyczne, obok wiedzy o prawidłowościach rozwoju i sposobach sprzyjania rozwojowi człowieka, obok wiedzy o koncepcjach edukacji i tym, co uznane zostanie za "kanon" wiedzy ogólnopedagogicznej, powinny objąć m.in. umiejętność stawiania pytań o istotę zachowań wychowanków i przyczyny uwarunkowania tych zachowań; umiejętność (opartą na wiedzy teoretycznej) ewaluacji zadań, treści, metod, środków

¹ J. Bogusz, Z. Kosyrz, *Wychowanie...*, op. cit., s. 163-165.

² Por. A. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, *Koncepcja reorientacji w pedagogicznym kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, A. A. Kotusiewicz (red.), *Nauczyciele...*, op. cit., s. 162.

³ T. Lewowicki, *Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] M. Ochmański, *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, Lublin, 1993, s. 17-18.

⁴ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994, s. 36.

⁵ T. Lewowicki, *Dylematy aksjologii i teleologii...*, op. cit., s. 18.



i form działań edukacyjnych; umiejętność tworzenia “mikrosystemów” kształcenia i wychowania, poznania uczniów i ich środowiska¹.

K. Denek w swoich rozważaniach rozpatruje kwalifikacje pedagogiczne w kategoriach standardów kompetencji przyjmując, że we współczesnym kontekście funkcjonowania systemów edukacyjnych, na który składają się: rosnąca złożoność świata, postępująca globalizacja, współistnienie wielu systemów wartości i rozwój cywilizacji informacyjnej, kwalifikacje pedagogiczne nie mają postaci finalnej², a jako podstawę do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych przyjął standardy: pragmatyczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informacyjno-medialne i moralne³.

Przyjmując te założenia, kompetencje pragmatyczne nauczyciela powinny wyrażać się w skutecznym planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesu edukacyjnego. Przejawia je nauczyciel, który dysponuje podstawową wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o efektywnym działaniu, i który umie:

opracować ogólną koncepcję kształcenia z uczniami, rozpoznać właściwy stan wiedzy uczących się oraz określić czynnik organizujący poznanie nowych wiadomości i umiejętności,

– zoperacjonalizować ogólne cele kształcenia i zaprogramować treści nauczania dla ich osiągnięcia, posłużyć się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego, w tym metodami, formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów w czasie zajęć – dobierając je odpowiednio do realizacji celów i warunków nauczania,

– uruchomić i podtrzymać pozytywną motywację uczniów do rozwoju,

– opracować i posłużyć się różnymi metodami, formami i środkami poznania, kontroli analizy i oceny osiągnięć uczniów,

– zinterpretować i ocenić osiągnięcia uczniów na tle ich indywidualnych możliwości,

– ustalić przyczyny niepowodzeń pedagogicznych i zaproponować formy ich likwidacji,

– rozpoznać typowe formy zaburzeń rozwoju (nerwica, agresywność, używanie środków odurzających) i skierować ucznia po odpowiednią formę pomocy,

– dokonać oceny skuteczności własnej pracy i zaproponować jej korektę,

– zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego⁴.

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela wyrażają się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Należą do nich: podstawowa wiedza o komunikowaniu interpersonalnym, a w szczególności umiejętność (słuchania uczniów i empatycznego rozumienia intencji oraz treści ich wypowiedzi), myślenie dialogiczne i rozwijanie tych zdolności u nich, umiejętność wykorzystania różnych technik dyskusyjnych oraz umiejętność komunikowania się z uczniami, umiejętność wzbudzania wrażliwości językowej uczniów osłaniając wartości dziedzictwa kulturowego i funkcje języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się, umiejętność kierowania pracą uczniów do stopnia ich

¹ Tamże, s. 18.

² Zob. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 150.

³ Por. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 214-217, R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, podręcznik akademicki, Warszawa 2003, s. 298-301.

⁴ Szerzej: tamże.



rozwoju i dojrzałości. Ponadto doskonalenie poprawności, czytelności i prostomyślności własnych zachowań językowych¹.

Kompetencje współdziałania manifestują się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczycieli. Przejawiają je pedagodzy, którzy rozumieją związki między postawą zawodową i własną charakterystyką osobowościową, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w szkole. Potrafią rozwiązywać sytuacje konfliktowe przez negocjowanie i kompromis, wyzwalają i spożytkowują inicjatywę szkolonych, doceniając ich możliwości podmiotowe i ukierunkowując je na uczenie się we współpracy, preferują komunikowanie uczuć nad komunikowaniem ocen, opracowują i wdrażają autorskie koncepcje kształcenia integracyjnego oraz potrafią kształtować postawy społeczne swoich uczniów².

Nauczyciel, który legitymuje się kompetencjami kreatywnymi wyróżnia się innowacyjnością i niestandardowością działań. Posiada je wtedy, gdy zna swoistość działania pedagogicznego, jako aktywności niestandardowej i umie: uzasadnić preferencję czynności na rzecz stymulowania procesów rozwojowych uczniów (rozwój zainteresowań, umiejętność uczenia się) nad czynnościami nauczania, działać zgodnie z tą preferencją, wyzwalać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia w procesach edukacyjnych, posłużyć się technikami badawczymi w rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej, myśleć krytycznie i potrafi stymulować rozwój tego rodzaju myślenia u uczniów, posłużyć się technikami twórczego rozwiązywania problemów³.

Kompetencje informatyczno-medialne wyrażają się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji. Przejawia je nauczyciel, który zna język obcy, obsługę komputera oraz potrafi wykorzystać technologię informatyczną do wspomaganie własnych i szkoleniowych procesów uczenia (np. umie korzystać z bazy danych i sieci Internetu, tworzyć własne programy i pomoce edukacyjne)⁴.

Kompetencje moralne prezentuje nauczyciel, który posiada umiejętność do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego, zna własne powinności etyczne wobec podmiotów uczących się i pragnie sprostać ich wymogom w praktyce oraz potrafi myśleć i działać preferencyjnie dla dobra swoich uczniów⁵.

Kompetencje metodyczne posiada nauczyciel, który umie działać według reguł określających optymalny porządek czynności. Podstawą tych reguł jest przepis działania, rozumiany jako metoda, mówiący co i w jakiej kolejności należy robić, aby osiągnąć zamierzony cel. Kompetencje metodyczne w zależności od zaawansowania w rozwoju mogą być rezultatem naśladownictwa, efektem świadomego przestrzegania wyuczonych reguł działania lub własnym, twórczym pomysłem⁶.

¹ Por. K. Dymek-Balcerek, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela*, [w:] *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce...*, op. cit. s. 94.

² Szerzej: K. Denek, *O nowy kształt...*, op. cit.

³ Tamże.

⁴ Por. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty...*; K. Denek, *O nowy kształt...*; M. Ochmański, *Nowe koncepcje...*; Szerzej: Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli, przyjęte na posiedzeniu KNP PAN w dniu 28 listopada 1998 r. w Warszawie.

⁵ K. Denek, *O nowy kształt...*, op. cit.

⁶ K. Dymek-Balcerek, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela...*, op. cit. s. 95.



R. Kwaśnica wymienia ponadto kompetencje interpretacyjne, postulacyjne (normatywne) i realizacyjne¹. Kompetencje interpretacyjne odnoszą się do świata rzeczy, innych ludzi i do siebie samych w aktach samorefleksji. Kompetencje te umożliwiają nauczycielowi zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się nie mającym końca zadaniem. Pytania te o sens życia, co dzieje się wokół nas i co dzieje się z nami umożliwiają nadszanie za zmianami jakie zachodzą w naszej sytuacji w nas samych. Nauczyciel charakteryzujący się kompetencjami postulacyjnymi potrafi odtwarzać bądź naśladować cele osiągnięte przez innych, bądź wybierać cele zgodne z zaakceptowaną konwencją, bądź ustanawiać cele własne, indywidualne. Natomiast kompetencje realizacyjne odnoszą się do umiejętności doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu zakładanych celów. W przypadku dydaktycznej pracy nauczyciela kompetencje te okazują się pomocne w trakcie opracowania programu nauczania oraz organizowania czasu, przestrzeni i uczestników procesu dydaktycznego w taki sposób, aby zapewnić skuteczność działania. Kompetencje realizacyjne są szczególnie przydatne nauczycielowi w warunkach działania, jakich wymaga metoda, którą się posługuje. Każda metoda stawia bowiem określone wymagania realizacyjne a jej skuteczność zależy od tego, czy uda się nauczycielowi te wymagania spełnić.

Ze wszystkich zaprezentowanych definicji i poglądów wynika konieczność wielowymiarowego podejścia do kwalifikacji, jak również kompetencji nauczyciela. Nie mniej jednak należy przyjąć, iż ich opisy będą zawsze niepełne ze względu na ewolucyjny zakres wymagań społeczno-zawodowych stawianych nauczycielom. W związku z tym należy dążyć do opracowania zakresu kwalifikacji redundancyjnych², które zapewnią nauczycielom podejmowanie i realizację przyszłościowych zadań edukacyjnych w nowoczesnej szkole.

Reasumując powyższe rozważania i wychodząc z założenia, że nauczyciel jest odpowiedzialny za poziom przygotowania, zarówno swojego, jak i swoich uczniów, do realizacji zadań edukacyjnych współczesnej szkoły, można określić obszary kompetencji do wykonania tych przedsięwzięć. Dokonując wstępnego podziału, należy do nich zaliczyć kwalifikacje teoretyczno-moralne i kwalifikacje praktyczno-techniczne³, gdzie do pierwszej grupy można zaliczyć kompetencje interpretacyjne, komunikacyjne i moralne, a do drugiej, kompetencje postulacyjne, realizacyjne i metodyczne.

We współczesnej pedeutologii przyjęto pogląd, że osobowość nauczyciela należy widzieć przez pryzmat osiągniętych wyników dydaktyczno-wychowawczych u uczniów. Punktem wyjścia do analizy osobowości nauczyciela jest podmiot jego działalności, a więc przede wszystkim uczeń. Regulacja i integracja działań dydaktyczno-wychowawczych konkretnego nauczyciela w świetle przedstawionych analiz jest uzależniona od jego struktury poznawczej, motywacyjnej i czynnościowej, jako integralnej całości. Ponadto kształtowanie osobowości nauczyciela nie jest zjawiskiem kończącym się, jest bowiem procesem ciągłym, stanowiącym drogowskaz dla przyszłej pracy nad kształtowaniem własnej osobowości oraz nad budowaniem autorytetu.

¹ Zob. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu...*, op. cit. s. 300-301.

² Kwalifikacje redundancyjne – nadmiarowe, przyszłościowe, wyższe niż w chwili obecnej są potrzebne.

³ Por. R. Kwaśnica, *Doskonalenie nauczycieli w perspektywie wybranych pytań decyzyjnych*, [w:] *Pytanie o nauczyciela*, red. R. Kwaśnica, Warszawa 1993, s. 92; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu...*, op. cit., s. 300-301.



Autorytet nauczyciela jest szczególnie istotnym zagadnieniem we współczesnym systemie dydaktyczno-wychowawczym. Wraz z następującymi zmianami w edukacji oraz w oświacie, a także z przeobrażeniami we wszystkich sferach życia, zmianie uległo również znaczenie oraz funkcjonowanie autorytetu w pracy pedagogicznej. Współcześnie zarówno w Polsce, jak i w świecie, można zaobserwować postępującą erozję autorytetów, niosącą za sobą negację równości oraz wolności, co może stanowić porażkę systemu edukacji, dla którego autorytet jest fundamentem budowania wszelkich wartości. Kreowana często przez media i nagłaśniana walka z autorytetami ma ogromny wpływ również na kształtowanie autorytetu nauczyciela.

Bibliografia:

1. *Arends R.* Uczymy się nauczać. – Warszawa, 1994.
2. Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało. – Warszawa, 1993.
3. *Janowski A.* Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania. – Warszawa, 1980.
4. *Jazukiewicz I.* Autorytet nauczyciela. – Kraków, 1999.
5. *Kalinowski R.* Nauczyciel przysposobienia obronnego w szkole wyższej, [w:] Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach. Stan obecny i perspektywy, red. Z. Kwiasowski. – Kraków, 2007.
6. *Kosmala J.* Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych. – Częstochowa, 1999.
7. *Kosyrz Z.* Osobowość wychowawcy. – Warszawa, 2005.
8. *Kunikowski J.* Zawód nauczyciela i wychowawcy, “Edukacja dla bezpieczeństwa” 2005, nr 3.
9. *Kunikowski J.* O zawodzie i osobowości nauczyciela, [w:] Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian cywilizacyjnych, red. F. Szlosek. – Warszawa – Siedlce – Radom, 2007.
10. *Kwiasowski Z.* Wokół autorytetu nauczyciela, [w:] Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra, T. I, red. E. Jarmoch, J. Kunikowski. – Siedlce-Drohiczyn, 2011.
11. *Lejman M.* Osobowość nauczyciela jako system integracji, “Nauczyciel i wychowanie” 1983, nr 3-4.
12. *Nowacki T.* O kwalifikacjach prawie wszystko. – Warszawa, 1999.
13. *Nowacki T.* Pedagogika pracy. – Warszawa, 1981.
14. *Okoń W.* Nowy słownik pedagogiczny. – Warszawa, 1996.
15. Pedagogika (podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli), red. B. Suchodolski. – Warszawa, 1980.
16. *Pszczółkowski T.* Nauczyciel jako twórca swego autorytetu, “Szkoła Zawodowa” 1987, nr 12.
17. *Szlosek F.* Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce. – Radom, 1995.
18. *Śnieżyński M.* O autorytecie nauczyciela akademickiego, “Konspekt” – Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie 2000, nr 3.
19. *Tyl A.* Źródła autorytetu nauczyciela, [w:] Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra, T. I, red. E. Jarmoch, J. Kunikowski. – Siedlce-Drohiczyn, 2011.
20. *Wagner I.* Stałość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie. – Kraków, 2005.
21. *Wiatrowski Z.* Podstawy pedagogiki pracy. – Bydgoszcz, 1994.



АВТОРИТЕТ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Авторитет учителя є особливо важливим питанням у сучасній системі освіти і виховання. Поряд з наступними змінами у сфері освіти та системі освіти, а також культурних, соціальних, політичних чи релігійних перетвореннях, важливість та функціонування педагогічного авторитету були змінені. Створена та опублікована часто засобами масової інформації, боротьба з авторитетами також має потужний вплив на розвиток авторитету вчителя.

Ключові слова: *вчитель, особистість, авторитет, освіта, школа.*

THE AUTHORITY OF CONTEMPORARY TEACHER

The authority of the teacher is particularly significant issue in the modern system of education and upbringing. Along with the following changes in education and system of education, as well as a cultural, social, political or religious transformations, the importance and functioning of pedagogical authority was changed. Created and publicized, often by media the battle with authorities also have a powerful impact on the development of the teacher's authority.

Key words: *teacher, personality, authority, education, school.*

АВТОРИТЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Авторитет учителя является особенно важным вопросом в современной системе образования и воспитания. Наряду с последующими изменениями в сфере образования и системе образования, а также культурных, социальных, политических или религиозных преобразованиях, важность и функционирование педагогического авторитета были изменены. Создана и опубликована часто средствами массовой информации, борьба с авторитетами также имеет мощное влияние на развитие авторитета учителя.

Ключевые слова: *учитель, личность, авторитет, образование, школа.*

Наталія ГУЗІЙ

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ З ПОЗИЦІЙ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ

Презентуються результати дослідження щодо визначення методологічних стратегій наукового вивчення педагогічного професіоналізму як соціально-педагогічного явища та психолого-педагогічного феномена. Виокремлюються й обґрунтовуються перспективні особистісно зорієнтовані методологічні підходи – гуманістичний, антропологічний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний (індивідуально-творчий) як конкретно-науковий рівень методологічної системи дослідження проблеми педагогічного професіоналізму та розкриваються їх евристично-пояснювальні можливості.

Ключові слова: *педагогічний професіоналізм, методологічні підходи.*

Утвердження у сучасних цивілізаційних процесах таких суспільних й особистісних цінностей як “людина”, “творчість”, “духовність”, “професіоналізм” зумовлює значне підвищення вимог до професійної компетентності фахівців, рівня їх професіоналізму. Відповідно повстають питання суттєвої модернізації системи педагогічної освіти, трансформації її методологічних стратегій у напрямках



пріоритетності гуманістичного над авторитарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, а також паритетності соціального та індивідуального, логічного та образного, традиційного та інноваційного.

Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить працівникам освітньо-виховної сфери, професійна праця яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні, результативні параметри. Відповідно суттєво підвищуються вимоги до педагога як особистості та професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості педагогічного професіоналізму освітянських кадрів – їх мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення і технологічної культури, творчого потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення, смислотворчості тощо. Це зумовлює необхідність переосмислення сутнісних характеристик категорії педагогічного професіоналізму як соціального явища та психолого-педагогічного феномена крізь призму найактуальніших особистісно зорієнтованих методологічних стратегій.

Методологія (від грец. *methodos* – шлях дослідження, *logos* – навчання) дослідження, являючи собою систему принципів і способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, базується на комплексі наукових ідей, що відображають глобальну філософсько-світоглядну позицію науковця. Методологічне забезпечення науково-педагогічного дослідження полягає у визначенні сукупності теоретичних знань і положень, необхідних і достатніх для обґрунтування його програми, логіки, структури, вибору і реалізації системи методів і засобів. Відповідно до сформульованих В. Краєвським і Е. Юдіним положень щодо методологічних рівнів та джерел дослідження – загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, рівня методик і технік дослідження – [12; 24] створюються необхідні передумови для конструктивного добору, систематизації, ієрархізації методологічних стратегій та їх продуктивного застосування щодо вивчення категорії педагогічного професіоналізму. Міждисциплінарний характер професіоналізму педагога зумовлює розгалуженість вибору парадигматичних методологічних стратегій його дослідження, необхідність їх систематизації та комплексної реалізації, що дозволяє виробити цілісні й різноманітні уявлення про означений феномен.

Конкретно-науковий рівень методології, відображаючи філософські, загальнонаукові парадигматичні стратегії, має і свої специфічні, відносно самостійні підходи і принципи. Відомі в психолого-педагогічних науках сучасні методологічні орієнтири були конструктивно використані в дослідженні педагогічного професіоналізму як певна “система смислових координат”, пояснювальних принципів та логічних схем аналізу, серед яких особливу роль відіграють особистісно зорієнтовані методологічні стратегії. Проблема особистості в академічній науці, загалом, розглядається як опредмечування її сутнісних сил, здатність зробити реальний внесок у культурну “скарбницю людства”, а провідні наукові положення різноманітних концепцій теорії особистості (Б. Ананьєв, М. Бахтін, Л. Віготський, О. Леонтєв, О. Лосєв, В. Мерлін, А. Петровський, В. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, Е. Берн, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) заклали основи людиноцентристської наукової парадигми, що



в сучасних умовах набула статусу фундаментальної методологічної стратегії і найбільш змістовно, на нашу думку, може бути представлена у дослідженні гуманістичним, антропологічним, культурологічним, аксіологічним, суб'єктивним (індивідуально-творчим, креативним) підходами, які мають значні пояснювально-дослідницькі можливості при вивченні явища і феномена професіоналізму педагога та процесу його формування у студентів педагогічних навчальних закладах.

Гуманістичний підхід при розгляді сучасних проблем наукознавства і соціальної практики є не просто привабливим гаслом, а й актуальною потребою. За своїм змістовим наповненням і масштабами гуманістичний підхід набуває парадигматичного значення, визначає орієнтири як світоглядних основ науково-педагогічної думки та гуманістичної філософії освіти, так і конкретних педагогічних технологій, у тому числі професійно-педагогічної освіти.

Гуманістичний підхід, на думку І. А. Зязюна, об'єднав філософів, педагогів, психологів, соціологів на шляхах пошуку смислу людського буття, свободи вибору, творчої самореалізації, цілісності особистості, управління власним розвитком. Учений вважає, що гуманістична педагогіка (або педагогіка гуманізму) в історико-філософському та педагогічному контекстах ґрунтується на чотирьох провідних ідеях, що не підвладні часові і ще належно не реалізовані життєвою практикою. Це – ідея вільного розвитку особистості (Відродження, Просвітництво, соціалістичний утопізм); кантівська ідея категоричного морального імперативу, яка розкриває сутність гуманізму (людина не засіб, а мета); пристосування системи виховання до людини, а не навпаки (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой); ідея “філософії серця”, виховання позитивної почуттєвості в ставленні людини до світу, іншої людини та самої себе за біблейським правилом “золотої етики” (Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Гоголь). Проте автор зазначає, що гуманістична педагогіка є не просто сплавом цих ідей, це – педагогіка “золотого січення”, в якій сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності пристосування цілей, змісту, форм і методів освіти до учня, на визнанні самоцінності людини з урахуванням суспільного характеру її буття, що вимагає певних установок і норм поведінки, на вихованні розумної особистості, що стає духом і джерелом щастя та доброчесності [8, с. 40-41].

Гуманістична педагогіка пройшла тривалий і складний шлях розвитку, охоплюючи різні історичні періоди, теоретичні концепції, педагогічні системи і технології. Її витоки беруть початок у сократівському вченні пізнання самого себе, у принципі природовідповідності виховання Я. А. Коменського, у теорії вільного виховання Ж.-Ж. Руссо та К. Вентцеля, в антропологічному підході до освіти та виховання К. Ушинського, в антропософії Р. Штайнера, що реалізована у Вальдорфській педагогіці, в ідеях національного виховання Г. Сковороди, С. Русової, Г. Ващенко, у новаторській педагогіці П. Блонського, С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Самостійного статусу як науковий напрям у педагогіці гуманістичний підхід набув у 50-60-ті рр. ХХ ст. завдяки працям зарубіжних психологів і педагогів-гуманістів А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Е. Фромма, В. Франкла, К. Хорні, Р. Бернса та ін., експериментальному досвіду представників педагогіки співробітництва Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, І. Волкова, І. Іванова, В. Шаталова, М. Щетініна та ін., сучасних концепцій особистісно-



орієнтованого навчання та виховання І. Д. Беха, Д. Белухіна, Є. Бондаревської, В. Серикова, І. Якиманської та ін. Гуманістичний підхід у педагогіці не відрізняється єдністю поглядів, у ньому співіснують різні теоретичні моделі освіти і виховання, проте їх об'єднують сутнісні риси, до яких належить особливе ціннісне ставлення до людини, визнання її розвитку провідним завданням освіти та виховання, а становлення унікальної особистості – їх головним результатом, що передбачає свободу та творчість учителя і учнів як пріоритет у виборі засобів, методів, форм педагогічного процесу для підтримання особистості у її самовизначенні та самореалізації [3, с. 44].

На сучасному етапі гуманістичний підхід протиставляється традиційному соціоцентричному, об'єктному, механістичному, статистичному, безособистісному і представлений різноманітними теоретичними концепціями й оригінальними методичними знахідками в працях Ш. О. Амонашвілі, В. П. Бездухова, Є. В. Бондаревської, Г. Балла, М. Берулави, І. Беха, І. Котової, В. Сластьоніна, Є. Шиянова та ін. На думку Є. Шиянова, феномен гуманізації освіти можна уявити на перетині кількох смислових координат: за умовами функціонування – це фактор гармонійного розвитку особистості; за характеристикою процесу – спрямованість на розвиток особистості як суб'єкта творчого пізнання, праці, спілкування; за цілями – це важлива характеристика способу життя, що передбачає встановлення гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, а також ключовий елемент нового педагогічного мислення, зміна погляду на суть освіти і виховання [23, с. 24-25]. Консолідуєчими ж ідеями гуманістичного підходу в педагогіці виступають: цілісність, унікальність і здоров'я особистості; залучення до цінностей, норм різних видів культури; суб'єктивність особистості, її здатність до життєтворчості, самовизначення і самореалізації; пріоритет самодетермінації над “прямими” впливами і, відповідно, організація в освітніх системах розвиваючого середовища на позиціях співробітництва і діалогу; виховання гуманістичного ставлення до культури, природи, інших людей, самого себе.

Під впливом гуманістичних ідей значно змінюються і погляди на сутність професіоналізму педагогічної праці. З позицій імперативного підходу професіоналізм педагога здебільшого розуміється вузько, як кваліфіковане виконання вчителем педагогічних дій завдяки активній зовнішній діяльності та здатності педагогічної свідомості до предметного відображення. Подібний підхід виявляється в збереженні жорсткої послідовності запропонованого порядку методичних ритуалів, у технічно відточеній трансляції знань, умінь і навичок, педагогічних вимог на основі менторства, авторитаризма. Гуманістична методологія розширює тлумачення професіоналізму педагога, він розглядається переважно крізь призму особистісних структур педагогічної свідомості, завдяки чому вчитель не тільки виконує належне, а й активно переосмислює всі компоненти педагогічного процесу, надаючи їм особистісного смислу, за допомогою взаємодії прагне на рефлексивній основі породити цей смисл в учнів, проявляючи таким способом педагогічну творчість на основі, насамперед, самоорганізації [4, с. 55-56]. Ідеї гуманістичного підходу в педагогічній професії неправомірно звужувати лише до оволодіння вчителем будь-якою, навіть особистісно-орієнтованою, методикою, а необхідно трактувати як фундаментальну установку, професійне кредо, його ціннісні



орієнтації, спрямовані на гармонізацію відносин учасників педагогічного процесу, що сприяють їх творчій самореалізації.

Антропологічний підхід органічно “вписується” у методологію гуманістичного. Сутність і особливості антропологічного підходу полягають в комплексному людинознавстві, що безпосередньо відображає природу педагогічної професії. Предмет педагогічної антропології визначається як система поглядів, що ґрунтується на даних наук про людину [6, с. 27]. Термін “педагогічна антропологія” був уведений К. Ушинським. У своїй фундаментальній праці “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології” автор відстоює ідею розроблення загального синтетичного вчення про людину, де вона розглядається як вихідна категорія порівняно з іншими, а призначення антропологічного підходу полягає у дослідженні шляхів “до людського в людини” [22].

Становлення антропологічного підходу в педагогіці пов’язане з іменами П. Блонського, Б. Ананьєва, а на сучасному етапі антропологічна інтеграція стає стійкою тенденцією до вивчення проблем освіти в цілому і педагогічної зокрема. Сучасний дослідник педагогічної антропології Б. М. Бім-Бад розглядає цю сферу знань як фундаментальну теорію і практику освіти, самостійну галузь досліджень, визначає її специфіку, цілі, об’єкт, предмет, проблематику, зміст, аксіоми. Предметом досліджень у педагогічній антропології є всі учасники педагогічного процесу та їх індивідуальна еволюція, що відображається крізь призму прагнення “пізнати людину” [1]. Антропологічний підхід як філолофсько-методологічний принцип, синтезуючи знання про еволюцію людини в процесі онтогенезу і філогенезу, задає орієнтації інших “людиноорієнтованих” дослідницьких стратегій.

Розроблений у концепції Л. Лузіної філолофсько-антропологічний підхід щодо методології виховання передбачає його використання як світоглядної основи теорії виховання крізь призму антропологічних понять “сєнс життя”, “зв’язність життя”, “антропологічний час”, “антропологічний простір”, що створює сприятливі передумови переходу від “педагогіки заходів” до “педагогіки Буття”. Запропонована система методологічних принципів філолофсько-антропологічного підходу дозволила автору прийти до висновку про те, що педагог у сучасних умовах – це людина, здатна творити іншу людину, що живе заради інших людей [14].

В. Сластьонін плідно використовує антропологічні ідеї для реконструкції змісту і технологій підготовки сучасного вчителя на основі людинознавства. Він відзначає, що “антропологічний підхід передбачає істотні зміни цілей педагогічної освіти: відмову від управлінських і маніпулятивних цілей, висування саморозвитку і самоактуалізації особистості студента як пріоритетних цілей його професійного становлення” [16, с. 14-15].

У сучасній літературі широко висвітлюється роль людинознавства для розвитку та розширення поглядів на проблему професіоналізму педагогічної праці, а також для розкриття сутнісної специфіки педагогічної освіти навіть пропонується введення спеціального навчального курсу педагогічної антропології в процес підготовки педагогів і психологів [2].

Ствердження *культурологічного підходу* визнається значним сучасним гуманістичним просуванням у методології вивчення педагогічних явищ і феноменів, у



тому числі і професіоналізму педагога. Базове для цього підходу поняття культури (що походить від лат. *cultura* – оброблення, обробіток землі, ґрунту) поступово трансформувалося в характеристику високої якості різних видів діяльності людини, здобутки окремих націй, народів, цивілізацій. Німецький філософ І. Гардер – один із засновників культурології кінця XVIII ст. – назвав культуру “другим народженням людини”. Незважаючи на різні підходи до тлумачення феномена культури, більшість дослідників сходяться у визнанні органічного зв’язку культури з перетворюючою діяльністю людини, єдності діяльності та її загальнозначущих результатів, а також у розумінні культури як співвідношення особистого і суспільного. Для психолого-педагогічних досліджень методологічно важливим є положення про органічний зв’язок культури з людською діяльністю, виходячи з чого, не всяка діяльність збагачує культуру, а лише та, в результаті якої розвивається й удосконалюється індивід [10, с. 181]. Відповідно культура, з одного боку, акумулює результати творчої діяльності людини, а з другого – формує її саму як творця, вдосконалюючи духовно-творчі можливості особистості, тому особливий інтерес становить ідея співвідношення творчості і культури. З огляду на синкретичний характер будь-якого виду людської діяльності творчість і репродукування в культурі взаємозумовлені – творче начало виступає одним з аспектів культури, діалектично пов’язаним з репродуктивним [там само, с. 184]. Абсолютизація творчості в культурі, зведення її до творчості, як і урівнювання в правах, порушує цей діалектичний взаємозв’язок, обмежує уявлення про культуру як про цілісну “наскрізну систему”.

Особливого значення для психолого-педагогічних досліджень культури набуває співвідношення понять “культура – суспільство – освіта – особистість”. Залежність культури особистості від культури суспільства виявляється в прагненні останнього виробити в індивіда способи добору різних пластів культури відповідно до його потреб і інтересів, системи мотивів і ціннісних орієнтацій. У цьому виражається функціональна роль культури, ступінь оволодіння якою залежить від здібностей особистості, а також від здобутої освіти. З позицій культурологічного підходу процес формування особистості розглядається як процес залучення людини до культури, а сутність виховання – “у перетворенні культури суспільства в культуру кожної конкретної особистості” [11, с. 6]. Для концепцій культури гуманістичної орієнтації характерним є розуміння її як сфери творчої реалізації сутнісних сил людини, як цілісної істоти (І. Гердер, О. Лосєв, М. Швейдер та ін.).

Суттєвим є запропоноване В. Сластьоніним розмежування понять культури й освіти: автор переконливо показує, що на відміну від науки (освіти, просвітництва) культура будується за принципом збереження і відтворення, “персональності” складових її феноменів, а наука й освіта – за схематизмом “сходження”, ущільнення, спрощення знання, тому в освітньо-виховному процесі, спрямованому на перетворення учнів у суб’єкт культури, варто використовувати культурологічний підхід на основі “діалогізації”, “персоналізації” науки, відкритості самого викладача як носія культури [23].

Продуктивним виявляється вивчення проблеми культури особистості стосовно праці, професійної сфери життя людини. Інтерес становить позиція А. Деркача.



Виділяючи новоутворення загальнокультурних якостей особистості, автор вводить до їх складу кваліфікаційні параметри, спроможність до використання науково-технічних досягнень, систему мотивації, пов'язану зі смисловими, змістовими характеристиками способів діяльності. Критеріями культури особистості стають оптимальність і конкретність її соціального і професійного самовираження, самореалізації [15, с. 34-37]. У такому контексті професійна культура фахівця розглядається як системна духовно-особистісна якість, а не “мозаїка окремих видів культур”, що відображає ставлення професіонала до світу соціальних і професійних цінностей, забезпечує відповідний рівень професійної діяльності (Е. Клементьєв, Н. Крилова, В. Правоторов, В. Семиченко).

Методологічні засади й орієнтації культурологічного підходу стають перспективними стосовно проблеми культури педагогічної праці і педагогічної освіти. Педагогічна культура як соціальне явище характеризується особливостями взаємодії поколінь, засобами, носіями і творцями якої є педагоги, батьки, громадськість (В. Данильченко, І. Ісаєв, М. Ситнікова). В індивідуально-особистісному плані педагогічну культуру трактують як прояв сутнісних духовно-творчих властивостей особистості, професійної діяльності і спілкування вчителя (А. Барабанщиков, Г. Белоусова, Т. Іванова, І. Ісаєв). На думку вчених, методологія культурологічного підходу дає чітке уявлення про наповнення цінностей і технологій особистісним смислом лише в процесі творчої педагогічної діяльності, що забезпечує повноту і цілеспрямованість особистісної професійної самореалізації педагога. Такий контекст зумовлює необхідність розгляду проблеми педагогічного професіоналізму як культури педагогічної праці, вищої педагогічної школи – як інституту культури, а цілей і змісту професійної підготовки вчителя – як створення умов для самовизначення студента в системі педагогічної культури. З реалізацією культурологічного підходу до педагогічної освіти В. Сластьонін пов'язує можливість подолання тенденцій розвитку безособистісної, абстрактно-формальної педагогіки, а формування професійної культури вчителя вважає найважливішим об'єктом наукового пізнання й організаційно-управлінських рішень [23, с. 17].

Методологічна значущість розглянутих підходів (гуманістичного і культурологічного) при аналізі педагогічних явищ багато в чому визначається їхніми ціннісними засадами, що зумовлює останнім часом зростання інтересу вчених до досить самостійного за своїми методологічними орієнтаціями *аксіологічного підходу*. “Аксіологічний підхід органічно притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як вища цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. У зв'язку з цим аксіологія є більш загальною стосовно гуманістичної проблематики, може розглядатися як основа нової філософії освіти і відповідно методології сучасної педагогіки”, – відзначається в літературі [18, с. 29]. Аксіологічна парадигма представляє культуру як “складну ієрархію ідеалів і смислів” (П. Сорокін), як учіння про цінності.

Аксіологія (від грец. *axio* – цінність, *logos* – слово, учіння) як наука про цінності є однією з галузей філософського знання, що виникла на межі XIX – XX ст., а однойменне поняття введене у науковий обіг зарубіжними вченими П. Лапі та Е. Гартманом. На сьогодні в західній науці склалося кілька напрямів аксіології, що по-різному трактують



природу цінностей – об’єктивно-ідеалістичний (неотомізм, інтуїтивізм, неокантіанство – М. Адлер, Ф. Лагге, А. Бергсон), суб’єктивно-ідеалістичний (позитивізм, феноменологія, емотивізм – Д. Пролл, Л. Люїс), натуралістичний (еволюційна етика, теорія інтересу, космічна теологія – Д. Паокер, Ф. Теннант, Р. Перрі), соціологічний (М. Вебер, Е. Дюркгейм, У. Томас), діалектико-матеріалістичний (В. Вунд, В. Дільтей, О. Шпенглер, Г. Ріккерт, М. Хайдеггер) [21, с. 7-8]. До 60-х рр. теорія цінностей практично була відсутня у вітчизняній філософії (а отже, і в педагогіці), оскільки вважалася прямою антитезою марксизму, не вписуючись в одновимірний простір ідеолого-класових постулатів, а саме поняття цінності трактувалося як “буржуазне”. “Аксіологічний прорив” у суспільних науках 80-х рр. забезпечили праці В. Тугаринова, В. Василенка, Л. Столовича, М. Кагана, П. Здравомислова, і дотепер “аксіологічна революція” (а можливо, драма) не вщухає, досягаючи особливої гостроти в умовах розгортання сучасних соціально-економічних процесів, що призвели до необхідності істотного переосмислення ціннісних постулатів стосовно сімейних традицій, релігійних вірувань, професійних установок, які раніше здавалися непохитними. На думку вчених, визначення системи цінностей, які б надійно “цементували” суспільство і задовольняли потреби конкретної особистості, ускладнюється відсутністю єдиних наукових уявлень про поняття “цінність” [13, с. 16].

Соціально-педагогічне значення аксіологічного підходу зумовлюється його фундаментальними положеннями про органічний зв’язок цінності з ідеями гуманізму і культури, де людина розглядається найвищою цінністю суспільства, а суспільні цінності виступають засобом задоволення людських потреб та пов’язують відносини людини з навколишнім світом [20]; про те, що цінністю виступають тільки позитивно значущі події, явища і їх властивості, які пов’язані з прогресом, а також ідеї і спонукання як норми й ідеали (В. Тугаринов); про те, що цінності не первинні, вони похідні від співвідношення світу та людини і є моментом “практичного ставлення” до дійсності стосовно того, що можна цінувати, оцінювати, приймати, відхиляти, перетворювати в мотив і метод поведінки [7, с. 12]. Психолого-педагогічний аспект аксіології спрямований на вирішення проблем взаємовідношення цінностей і людини, дослідження особистісних новоутворень, в яких спостерігається зближення понять цінності та смислу, що описуються різноманітними термінами: “ставлення” (В. Мясіщев), “установка” (Д. Узнадзе), “особистісний сенс” (О. Леонтєв), “життєва позиція” (Л. Божович), “ціннісні орієнтації” (В. Ядов) та ін.

Аксіологічний підхід у педагогіці в тому чи іншому контексті представлений у працях А. Дістервега, Я. Коменського, Ж. Руссо, в теоріях П. Каптерева, К. Ушинського, Л. Толстого. Ідеї ціннісного виховання й освіти активно розробляються вітчизняною педагогічною традицією (В. Сухомлинський, І. Бех, О. Киричук, Б. Ліхачов, Н. Щуркова та ін.), а також у зарубіжних педагогічних теоріях, зокрема, в концепціях гуманістичної (Г. Гордон, А. Комбс, А. Маслоу), когнітивістської (Дж. Брунер, Б. Вудвортс, А. Кларк, Жд. Келлі), необіхевіористської (Т. Герман, Б. Скіннер, Г. Хінд) спрямованості. Освіта як цінність характеризується досить стійкими парадигматичними засадами, що склалися у суспільній та індивідуальній свідомості і визначають будову картини світу педагогічної дійсності, ціннісно-сміслові аспекти функціонування і розвитку педагогічних систем. На



цьому ґрунті виникла педагогічна аксіологія – особлива галузь педагогічного знання, інтегрований напрям філософії освіти, теорії виховання та дидактики, теорії та методики професійної підготовки тощо у єдності її наукового, прикладного та практичного аспектів (Б. Гершунський, В. Гинецинський, З. Равкін, В. Розин, М. Никандров, В. Сластьонін, Г. Чижакова, Є. Шиянов, П. Щедровицький та ін.). В. Сластьонін та Г. Чижакова предмет педагогічної аксіології трактують як формування ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки особистості [21, с. 99]. Б. Гершунський і В. Березовський вважають, що ціннісний аспект освіти характеризується переважно такими категоріями, як значущість, престиж, корисність тощо і стосується глобальної проблеми виживання й удосконалення цивілізації на основі відтворення і наповнення новим змістом таких понять, як моральність, освіченість, професіоналізм, культура [19, с. 35].

Аксіологічні функції та пріоритети освіти і виховання виконують роль цільового орієнтира та регулятора педагогічних процесів на основі пізнання, переживання і сприйняття людиною системи цінностей, вироблення особистісного ставлення до них. Реалізація ідей ціннісного виховання безпосередньо пов'язується зі змістом педагогічних цінностей. Вони, як і будь-які інші духовні цінності, залежать від суспільних відносин і не можуть утверджуватися спонтанно – зі зміною соціальних умов педагогічні цінності трансформуються й оновлюються. В умовах зростання загальнонаукового інтересу до екзистенціальних цінностей зміст сучасних аксіологічних пріоритетів у педагогіці визначається такими суспільними цінностями як “духовність”, “соборність”, “гуманізм”, “творчість”, “професіоналізм” тощо. Універсальність педагогічної аксіології не виключає її особливостей у сфері педагогічної професії та професійної підготовки вчителів, оскільки педагоги, як і кожна соціально-професійна група, характеризуються власною системою цінностей, яка виступає особливою формою відображення у свідомості людей певних властивостей цієї професії та виявляє її змістову сторону і можливості задоволення професійних інтересів, потреб фахівця, регулює його поведінку в конкретній професійній сфері, зумовлюючи таким чином професійно-педагогічну ментальність, професійний світогляд освітян, їх професійну свідомість [17].

Дослідники відзначають надзвичайну складність, різноманітність та суперечливість світу педагогічних цінностей, а серед “вічних”, непохитних і нових педагогічних цінностей виділяють загальнолюдські цінності (З. Равкін, В. Караковський), виховні цінності (Б. Лихачов, Н. Щуркова), духовні цінності (І. Бех, О. Киричук, М. Никандров), цінність особистості учня (Є. Бондаревська, В. Сухомлинський), цінність особистості учителя (Б. Гершунський, В. Сериков), цінності педагогічної діяльності (В. Сластьонін, Є. Шиянов). Аксіологічні характеристики педагогічних цінностей як своєрідних умов і результатів педагогічної праці представлені в дослідженнях Б. Вульфова, І. Ісаєва, В. Сластьоніна, В. Тамарина, Є. Шиянова та ін., і виявляються на різних рівнях свого існування. У глобальному суспільно-педагогічному плані фіксується характер і зміст цінностей, які функціонують у формах суспільної свідомості: моралі, релігії, політиці, філософії тощо. Професійно-групові цінності виступають цілісною та відносно стабільною сукупністю ідей, концепцій, теорій, норм, що можуть відтворюватися та регулювати професійно-педагогічну працю. Індивідуально-особистісні педагогічні цінності як складні психологічні утворення становлять аксіологічне “Я”



педагога, в якому унікальним чином інтегруються мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові структури [9, с. 64-65]. На сьогодні дослідники констатують як тенденції посилення значення гуманістичних загальнолюдських цінностей у педагогічній професії, так і певною мірою відчуження вчителя від ціннісних основ педагогічної діяльності як особливого виду духовного виробництва (В. Сластьонін, Г. Чижакова, Є. Шиянов та ін.).

Аксіологічні засади педагогічної праці зумовлюють розуміння і сприйняття вчителем сенсу педагогічних цінностей, визначаючи ціннісний тип педагогічного професіоналізму, ціннісне ставлення педагога до професіоналізму. Аксіологічний ракурс професіоналізму педагога набуває особливої актуальності в умовах сучасної цивілізаційної кризи, розвитку технократичних тенденцій у розумінні успішності професійної праці фахівця та значною втратою її людиноцентристських вимірів гуманістичної орієнтації. Формування ціннісних основ професіоналізму педагога сучасні дослідники І. Багаєва, Л. Блинов, Є. Бондаревська, І. Ісаєв, І. Колесникова, В. Сериков, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін. пов'язують із перспективою аксіологізації професійно-педагогічної підготовки, що в цілому характеризується зміною акцентів із зовнішніх аспектів управління процесом становлення вчителя-професіонала на внутрішні фактори активізації ціннісно-сислової сфери студентів педагогічних навчальних закладів, формування їх ставлення до професіоналізму як суспільної та особистої цінності. О. Булінін у результаті проведеного аналізу еволюції цінностей педагогічної освіти приходять до висновку щодо визначення професіоналізму провідною цінністю педагогічної освіти в сучасних умовах її реформування [5].

Суб'єктний підхід (індивідуально-творчий, креативний) сьогодні є одним з провідних у людинознавчих науках і відповідно особистісно-орієнтованих методологічних стратегіях. Суб'єктна проблематика в ретроспективному аспекті простежується в різних філософських і психолого-педагогічних вченнях: класичній німецькій філософії, феноменології, екзистенціалізмі, персоналізмі, прагматизмі, марксизмі (М. Бердяєв, Г. Гегель, Е. Гуссерль, А. Камю, І. Кант, Л. Фейєрбах, П. Флоренський та ін.). Вершинних рівнів ідея суб'єктності досягла в зарубіжних та вітчизняних психологічних теоріях персонологічного напрямку: індивідуальній психології (А. Адлер), аналітичній психології (К. Юнг), его-психології (Е. Еріксон, К. Хорні), гуманістичній психології (Е. Фромм, А. Маслоу), феноменології (К. Роджерс), концепціях психічної активності особистості (Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн), концепції ставлень (В. Мясіщев). Динаміка розвитку суб'єктної проблематики вітчизняних психологічних шкіл може бути представлена такими етапами: 1) підготовчий, у контексті побудови теорій особистості в поєднанні філософських і психологічних підходів (А. Лазурський, В. Соловйов, Д. Узнадзе); 2) народження

в 30-60-ті рр. власне суб'єктних концепцій, пов'язаних із дослідженням природної психічної активності (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, С. Рубінштейн); 3) закріплення ідей суб'єктності в психологічних теоріях персоналізації, індивідуальності, надситуативності, соціалізації, адаптації, життєвого шляху (К. Абульханова, О. Асмолов, Б. Братусь, А. Петровський і В. Петровський, В. Чудновський та ін.);



4) “друге народження” наприкінці 80-90-х рр., “бум” суб’єктної проблематики, який супроводжується активним пошуком і дослідженням механізмів зростання “особистісного начала” в людині, особистості як суб’єкта життєдіяльності, що знайшло відображення в “палітрі” концепцій: життєдіяльності особистості (К. Абульханова), суб’єктної реальності в онтогенезі (В. Слободчиков), соціогенезу особистості (В. Мухіна), віртуальної, повернутої і відображеної суб’єктності (В. Петровський), суб’єктно-генетичної концепції (В. Татенко).

Паралельно з філософсько-психологічним пошуком дослідження феномена суб’єктності відбувалося і у педагогічній науці. В прогресивних педагогічних системах минулого і сучасності ідеї суб’єктності, а точніше полісуб’єктності, реалізуються та описуються в термінах “активність”, “самостійність”, “ініціативність”, “творчість”. Ці проблеми вивчаються в межах психології і педагогіки творчості, в яких іде активний пошук шляхів формування творчої особистості, її спрямованості на віднаходження нового, нестандартного у всіх сферах діяльності людини, розвиток творчих можливостей за допомогою спеціальних технологій (Д. Богоявленська, Н. Кічук, С. Львова, Б. Нікітін, О. Пехота, С. Сисоева, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін.). Так звана креативна спрямованість навчання і виховання полягає у зміні ціннісних орієнтацій особистості, формуванні установки на творче освоєння нових знань, продуктивне їх впровадження і творче використання.

У руслі ідей суб’єктної педагогіки розробляються питання суб’єкта професійної праці в цілому і педагогічної зокрема. Теоретичне обґрунтування сутності суб’єкта професійної праці пов’язується з комплексним дослідженням простору життєдіяльності людини, що складається з природних, психічних, особистісних умов її функціонування – з одного боку, соціальних умов – з другого, і способів організації професійної праці людини – з третього. У такому розумінні суб’єкт професійної праці розглядається не просто як її ідеальний образ, а й як постійний рух до цього образу. Проблема суб’єктності вчителя стає найважливішим методологічним положенням педагогічної теорії і практики, сутність якого полягає у постійному саморозвитку і самовдосконаленні особистості педагога, їх принциповій незавершеності. Цей принцип, сформульований у 20-30-ті рр. П. Блонським, С. Шацьким, Т. Маркар’яном, А. Макаренком, після тривалого періоду “заморожування” суб’єктної проблематики, активно розробляється з кінця 80-х рр. З цього періоду в дослідженні професійної праці вчителя визнаються і утверджуються індивідуально-творчий, полісуб’єктний підходи, що знайшли свою теоретико-практичну оформленість у працях Ю. Азарова, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кічук, А. Мудрика, М. Никандрова, І. Раченка, С. Сисоевої, Р. Скульського, В. Сластьоніна та ін. Це склало значну противагу технократичним тенденціям у педагогіці, допомогло подолати механістичне, заформалізоване розуміння педагогічної діяльності, сприяло професійній рефлексії, стимулювало ціннісні-сміслові домінанти особистості як механізми професійно-педагогічної духовності, відповідальності, пробудило і закріпило інтерес до проблем педагогічної творчості. У контексті здатності вчителя до розвитку суб’єктного потенціалу учнів, до забезпечення умов їхнього особистісного зростання і саморозвитку почали розглядатися і питання педагогічного професіоналізму



(Г. Аксьонова, А. Шутенко). В умовах необхідності подолання традиційно сформованого масово-репродуктивного характеру професійної підготовки вчителя, виведення її на особистісний рівень нові концепції педагогічної освіти, побудовані на гуманістичній платформі, передбачають реалізацію індивідуально-творчого підходу, орієнтацію на неповторну індивідуальність кожного студента в змісті, технологіях підготовки вчителя (Є. Белозерцев, І. Зязюн, М. Нікандров, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.). За Є. Шияновим, реалізація індивідуально-творчого підходу дає змогу активізувати механізм загального і професійного саморозвитку студента і передбачає врахування мотивації, її динаміки в процесі професійної підготовки, навчання організації саморуку до кінцевого результату. Це дає йому можливість відчувати радість від самоусвідомлення власного зростання і розвитку, від досягнення власних цілей. Тому основне призначення індивідуально-творчого підходу полягає в створенні умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя, виявлення і розвитку його творчих можливостей, формування авторської педагогічної позиції, неповторної педагогічної технології [23, с. 38].

Стійка орієнтація на полісуб'єктну парадигму, індивідуально-творчий підхід до вивчення професіоналізму праці вчителя і його підготовки лежить в основі сучасних зарубіжних моделей і концепцій, створених під безпосереднім впливом ідей гуманістичної психології і педагогіки (А. Комбс, Дж. Кунк, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Сарасон та ін.).

Отже, визначені у дослідженні особистісно зорієнтовані методологічні стратегії та їх інтерпретація дозволили виявити сутнісні характеристики педагогічного професіоналізму, а саме: гуманістичний підхід – вказує на особистісну самоцінність професіоналізму педагогічної праці; антропологічний – на природне психофізіологічне підґрунтя якісної роботи педагога; культурологічний – на культуровідповідність професійності педагога; аксіологічний – на її ціннісну детермінацію; суб'єктний – на унікальність та індивідуальну неповторність педагогічної професійності та шляхів її зростання.

Здійснений конструктивно-генетичний аналіз зазначених особистісно зорієнтованих фундаментальних підходів довів значні для методологічної рефлексії професіоналізму педагога евристичні можливості кожного з них. Водночас він засвідчив важливість їх комплексного використання для глибинного розуміння і осягнення сутності професіоналізму педагога й ефективного моделювання його змісту та науково-методичних засад формування у студентів ВНЗ педагогічного профілю як стратегічного напрямку їх підготовки. Крім того проведене дослідження дозволило виявити динамічні особливості визначених методологічних стратегій, що істотно змінюють уявлення про явище професіоналізму педагогічної праці від поелементної, атомістичної орієнтації – до цілісної, системно-структурної, від вузько діяльній, технократичної – до антропоцентричної, гуманістичної, від жорстко-нормативної, стандартизованої – до індивідуально-творчої, суб'єктної.



Література:

1. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология : учеб. пособие / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
2. *Болотов В. А.* Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.
3. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
4. *Бондаревская Е. В.* Педагогика / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. : Ростов-на-Дону : ТЦ “Учитель”, 1999. – 560 с.
5. *Булынин А. М.* Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-педагогический аспект : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. М. Булынин – М., 1998. – 343с.
6. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. *Гранин Ю. Д.* Социальное познание и оценка / Ю. Д. Гранин // Творчество и социальное познание. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 115-132.
8. *Зязюн І. А.* Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
9. *Исаев И. Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры / И. Ф. Исаев. – М.-Белгород : Вазелица, 1993. – 219 с.
10. *Каган М. С.* Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 144 с.
11. *Каган М. С.* Эстетическое и художественное воспитание в развитом социалистическом обществе / М. С. Каган. – Л. : Знание, 1984. – 32 с.
12. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара : ПГПИ, 1998. – 86 с.
13. *Леонтьев Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
14. *Лузина Л. М.* Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания : дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – СПб., 1998. – 86 с.
15. *Методология и стратегия акмеологического исследования / А. А. Деркач. – М. : МПА, 1998. – 148 с.*
16. *Многоуровневая подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы: Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции (28-30 сентября 1993 г.). – Курск : КГПИ, 1993. – 191 с.*
17. *Национальные ценности образования: история и современность : материалы XVII сес. Науч. совета по пробл. истории образования и пед. науки, окт. 1996 / под ред. З. И. Равкина. – М. : Рос.акад.образования. Ин-т теории образования и педагогики, 1996. – 295 с.*
18. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / под ред. С. А. Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 1999. – 544 с.*
19. *Педагогическое образование для XXI века : материалы Междун. науч-практ. конф. (2-4 марта 1994 г.). – М. : МГПУ им. В. И. Ленина, 1994. – 264 с.*
20. *Проблема ценности в философии / под ред. А. Г. Харчева. – М.-Л. : Наука, 1966. – 261 с.*



21. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
22. Ушинский К. Д. Твори : в 6-ти т. / К. Д. Ушинский. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1952. – 518 с.
23. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.
24. Юдин Э. Г. Методологический анализ как направление изучения науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1986. – 261 с.

PROFESJONALIZM PEDAGOGICZNY Z PUNKTU WIDZENIA OSOBOWOŚCIOWO ZORIENTOWANYCH STRATEGII METODOLOGICZNYCH

Представлено wyniki badań co do wyznaczenia strategii metodologicznych naukowego studiowania profesjonalizmu pedagogicznego jako zjawiska socjalno-pedagogicznego oraz psycho-pedagogicznego fenomenu. Wyróżnia się i uzasadnia się perspektywne, indywidualne zorientowane, podejścia metodologiczne – humanistyczne, antropologiczne, kulturologiczne, aksjologiczne, subiektywne (indywidualistyczno-twórcze) jako konkretnie-naukowy poziom systemu badań metodologicznych problemu profesjonalizmu pedagogicznego i przedstawiono ich eurystyko-rozjaśniające możliwości.

Słowa kluczowe: profesjonalizm pedagogiczny, podejścia metodologiczne.

PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM IN PERSPECTIVE OF INDIVIDUAL-ORIENTED METHODOLOGICAL STRATEGIES

The article represents the results of study of methodological strategies of scientific examination of pedagogical professionalism as a social-pedagogical sample and phycologica-pedagogical phenomenon. Methodological instruments of hymanistic, antropological, cultural, axeological, personal (individual-creative) nature as distinct scientific levels of methodological study system for pedagogical professionalism problems are defined and proved as well as their evristic-narrative potential is described. The reasons for their systematic implementation within examination of the essence of professionalism of pedagogs and theoretical modelling of its content and structure are provided.

Key words: pedagogical professionalism, methodological instruments.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ С ПОЗИЦИЙ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ

Представлены результаты исследования методологических стратегий научного изучения педагогического профессионализма как социально-педагогического явления и психолого-педагогического феномена. Выделяются и обосновываются перспективные личноно ориентированные методологические подходы – гуманистический, антропологический, культурологический, аксиологический, субъектный (индивидуально-творческий) как конкретно-научный уровень методологической системы изучения проблемы педагогического профессионализма и раскрываются их эвристически-пояснительные возможности.

Ключевые слова: педагогический профессионализм, методологические подходы.



Dorota JANKOWSKA

KSZTAŁCENIE POSTAW KRYTYCZNYCH NAUCZYCIELI- WYCHOWAWCÓW ZADANIEM EDUKACJI AKADEMICKIEJ W CZASACH KULTURY NEOLIBERALNEJ

Współczesny świat charakteryzuje urynkowienia kultury i rozwoju neoliberalizmu. Warunki te stwarzają niebezpieczeństwo utraty ludzkiej podmiotowości. Artykuł wskazuje na nowe zadania dla edukacji. Ważnym zadaniem jest kształtowanie postawy krytycznej (w zależności od myślenia pedagogiki krytycznej). Takie postawy powinny być kształtowane przez nauczycieli w szkole.

Ponowoczesność a kultura neoliberalna. Życie w czasach ponowoczesnych – cywilizacyjnego postępu i kulturowego kryzysu, rozwoju nauki i zwątpienia w obiektywność prawdy, otwartości na wszelkie novum i dezorientacji zmiennością – na pewno jest emocjonujące. Wciąż zaskakuje współczesnego człowieka nowymi wyzwaniem, stawia w sytuacjach ciągłych wyborów, niepewnych wobec relatywizmu wartości i płynności norm, skazuje na trud – mówiąc słowami R. Rorty’ego – “wynajdowania siebie na nowo”¹. Ponowoczesność, przyjmując teorię społecznego konstruowania rzeczywistości, odrzuca teorię reprezentacji i dostrzega naiwność powoływania się na “naturę świata”, “naturę ludzką”, jako kryterium oceny prezentowanych stanowisk. Odrzuca oświeceniowy racjonalizm, fundament, na którym zbudowała swoją potęgę kultura zachodnia, podobnie jak utopię zbudowania “raju na ziemi” dzięki zdobyczom nauki nowożytnej. Zarazem przecież stanowi formacją kulturową, która zaistniała na fundamentach zmienionego postępow naukowo-technicznym świata nowoczesnego i jest formą jego kontynuacji.

Ponowoczesność, zwana niekiedy apokaliptyczną², niepokoi zarówno przedstawicieli nauk społecznych jak i humanistów, w sposób szczególnie – pedagogów. Podziwiając osiągnięty poziom rozwoju naukowo-technicznego, nie można lekceważyć faktu, że niesie ze sobą takie formy ryzyka jakich nie znały wcześniejsze pokolenia: konfliktów zbrojnych ze skutkiem globalnej destrukcji, katastrof ekologicznych, załamań globalnych rynków, konfliktów społecznych na tle religijnym, rasowym czy kulturowym o zasięgu masowym, etc. Generuje także niepokoje egzystencjalne, wynikające z nieumiejętności odpowiedzi na podstawowe dla rozwoju własnej tożsamości pytania, z poczucia zagubienia, “osamotnienia w tłumie”³. Skazuje człowieka na swoistą bezdomność (rozluźnienie więzi narodowych) w świecie zglobalizowanym, zróżnicowanym kulturowo a zrazem upodobnionym (Makdonaldyzowanym⁴), medialnie upozorowanym, organizacyjnie zbiurokratyzowanym,

¹ R. Rorty, Edukacja i wyzwanie ponowoczesności, w: red. Z. Kwiecieński, Alternatywy myślenia o/dla edukacji, Wyd. IBE, Warszawa 2000, s. 146.

² Por: A. Giddens, Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 7.

³ Nawiązanie do tytułu kultowej pracy D. Riesmana The Lonely Crowd, wydanej w języku polskim pt. Samotny tłum przez Wydawnictwo Naukowe PWN w 1971 r.

⁴ G. Ritzer, The McDonaldization of Society (wydanie polskie “Makdonaldyzacja społeczeństwa”, Wyd. Muza Warszawa 1997.)



stechniczowanym i poddanym racjonalności instrumentalnej¹, rozbitym. Jak pisze Z. Melosik “Rzeczywistość w której żyjemy ma charakter sfragmentaryzowany. Tysiące sprzecznych prawd rywalizuje ze sobą o status ‘jednej prawdy’, relatywizując siebie nieustannie (...) Kanon i różnica, lokalne i globalne, intelektualne i afektywne, popularne i elitarne. Coraz częściej “wszystko” jest zmieszane ze sobą do granic nierozdzielności”². Cytowany Autor uznaje, że znakomitą egzemplifikacją tego zjawiska jest ekspansja ideologii przyjemności, której zwycięstwo przekształca współczesne społeczeństwa w społeczeństwa konsumpcyjne. Ich członkowie dążą do maksymalizowania dostępnych wrażeń, przyjemności ze smakowania, spożywania, posiadania tego wszystkiego co oferuje rynek³.

Na temat specyfiki czasów ponowoczesnych w kontekście zadań jakie stawia przed edukacją napisano już bardzo wiele i z wielu różnych perspektyw. Wydaje się jednak, że warto w myśleniu o zmianach w kulturze współczesnej wyeksponować aspekt ich związków z ekspansją ideologii neoliberalnej, dodajmy aspekt nieczęsto dostrzegany w analizach polskich pedagogów. Zmiany jakości kultury współczesnej, o których wcześniej napomknięto (jak urynkowanie, umasowienie i homogenizacja kultury, konsumpcjonizm, formalizacja więzi społecznych i biurokratyzacja instytucji społecznego życia, a więc i spłylenie relacji międzyludzkich etc.) można analizować jako naturalne następstwa postępu gospodarczo-ekonomicznego i technicyzacji życia, ale można też – konstatując ich aktualną specyfikę i niebywałą siłę – rozpatrywać w związku z coraz wyraźniejszą obecnością ekonomiczno-polityczno-społecznej ideologii neoliberalizmu, która pojawiła się w miejsce funkcjonującego dotychczas – liberalizmu.

J. Rutkowiak wyraziście oddziela neoliberalizm od liberalizmu. “Ujmując rzecz skrótowo powiedzmy, iż w odróżnieniu od liberalizmu, eksponującego rolę wolności w funkcjonowaniu społeczeństw i jednostek, w charakterystyce neoliberalizmu idzie o koncepcję dominacji niezwykle dziś dynamicznych ponadnarodowych korporacji jako organizacji produkcji i dystrybucji dóbr oraz usług, organizacji zdobywających prerogatywy ze szczególną bezwzględnością i przebiegłością, a także kamuflujących odpowiedzialnościowe aspekty swojej działalności”⁴. Korporacyjni giganci dysponują światowym, zarządzanym wirtualnie, kapitałem, osiągają zyski i poszerzają swe wpływy nie tylko ekonomiczno-gospodarcze, ale także szersze, dotyczące pozagospodarczej sfery kultury, szczególnie znaczące w sferze polityki. Kultura neoliberalna rozwija się dzięki nieomal pełnemu uwolnieniu rynku i postępującemu zwalnianiu z zobowiązań fiskalnych. Zyski inwestowane są w kolejne intratne przedsięwzięcia przy drastycznym ograniczaniu lub wręcz wycofywaniu się z działań polityki interwencjonizmu państwowego i solidaryzmu społecznego. Na ten problem zwraca uwagę N. Chomski, tytułując jedną ze swych prac: *Zysk ponad ludzi*⁵. Prowadzi to do wycofywania się państwa narodowego

¹ Por. J. Habermas, Teoria działania komunikacyjnego, tom I: Racjonalność działania a racjonalność społeczna tł. A. Kaniowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1999.

² Z. Melosik, Edukacja i przemiana kultury współczesnej (czyli czy teoria ponowoczesna jest pedagogice potrzebna, w: red. Z. Kwieciński, Alternatywy myślenia o/dla edukacji, op.cit., s.175.

³ Ibidem.

⁴ J. Rutkowiak, Dialog a projekty wychowania dla współczesności, w: red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej, Wyd. APS, Warszawa 2009, s. 18.

⁵ Chomsky, Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.



z realizacji obowiązku socjalnego wspierania mniej zaradnych, znajdujących się w trudnej sytuacji obywateli, a także od innych działań (w tym edukacyjnych) nakierowanych na wyrównywanie szans społecznych.

Neoliberalizm, uwyrażniający się w zjawiskach ekonomicznych, przenika do wszelkich obszarów życia społecznego – materialnych, idealnych i normatywnych i w tym sensie może być uznany za cechę współczesnej kultury, określanej częstokroć językiem ekonomii kulturą nieograniczonej produkcji i – za J. Baudrillardem – maksymalizującej przyjemność konsumpcji¹. Przesycenie układu społecznego zasadami rynkowymi, ukierunkowanymi na wzmacnianie i zaspakajanie żądzy posiadania i dominowania, realizowane jest przez podporządkowanie się mechanizmowi konkurencyjności². Zasady te oczywiście przenikają także do systemu edukacji (wszystkich poziomów) i niestety ulegają w nim swoistemu wzmocnieniu. Ekonomia neoliberalna bowiem skutecznie zabiega o odpowiednią (dla swoich interesów) jakość ludzi jako uczestników życia społecznego, czy może raczej: jako pożądaných i użytecznych pracowników gospodarki korporacyjnej, stąd odnajduje wyrafinowane sposoby oddziaływania i “podprogowego” przenika do kultury szkół i uczelni. Wskazują na to nie tylko pedagodzy tradycyjnie zaliczani do kierunku pedagogiki krytycznej (H. A. Giroux, P. Mc Laren, P. Freire, I. Illich, kontynuatorzy Szkoły frankfurckiej i J. Habermasa), choć zapewne to oni pozostają liderami tego myślenia. W Polsce w różnym stopniu do myśli krytycznej nawiązują Z. Kwieciński, T. Szkudlarek, J. Rutkowiak, B. Śliwerski, M. Czerepaniak-Walczak, R. Kwaśnica i wielu innych, wskazujących na wprzęgnięcie edukacji w mechanizmy polityki i władzy.

J. Rutkowiak, stawia wprost hipotezę o realizacji w obszarze edukacji “milczącego programu”, który choć nie jest wyraziście werbalizowany, oficjalnie udokumentowany i instytucjonalnie proklamowany służy interesom neoliberalnej maszyny: “rozwijają się coraz bardziej nasiloną – działającą niejako pośrednio – aktywność “miękką”, rozproszoną środowiskowo, zawołowaną a zarazem wszechobecną, anonimową, czyli faktycznie wyzutą z odpowiedzialności, ukierunkowaną na zideologizowane kształtowanie tzw. czynnika ludzkiego, określanego mianem “kapitału ludzkiego”³.

Zastanawiając się nad wychowawczymi konsekwencjami pozostawiania pod wpływem ideologii neoliberalnej, cytowana wyżej J. Rutkowiak wskazuje na cechy, które zdaje się ona w ludziach kształtować. Człowiek wzrastający w kulturze neoliberalnej zachęcany jest do egoizmu oraz – używając terminologii pedagogów krytycznych – trwania w myśleniu ekonomiczno-administracyjnym. Człowiek “wynoszący siebie, hiperhedonistyczny, ekspansywny – zabiegający o maksymalizację obszaru swoich wpływów i przy tym ukierunkowany terapeutycznie – gorliwie naprawiający, usprawniający i konserwujący siebie dla samego siebie, swoje życie dla swojego technicznie intensyfikowanego życia. W innym

¹ Por. D. Czajkowska-Ziobrowska, *Kultura popularna a tożsamość młodzieży współczesnej*, IN-W “Maiusecula”, Poznań 2010, s. 52 – 54.

² J. Rutkowiak, *Spoleczno-edukacyjne warunki dialogowania a neoliberalna kultura indywidualizmu*, w: red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, Wyd. APS, Warszawa 2010, s. 23.

³ J. Rutkowiak, *Dialog a projekty wychowania dla współczesności*, op.cit., s. 22.



dostrzega on potencjalnego rywala, albo tego, kogo można wykorzystać instrumentalnie na drodze własnego coraz bardziej wybujałego egzystowania”¹.

Procesy dehumanizacji i urynkowania kultury są oczywiście starsze niż ideologia neoliberalna. M. Horkheimer, współtwórca wspomnianej Szkoły frankfurckiej, już w połowie wieku XX stwierdził: “Technika bierze w posiadanie nie tylko ludzkie ciała, ale i dusze. Jak w teorii ekonomicznej mówi się czasem o zasłonie pieniądza, tak można by dzisiaj mówić o zasłonie technicznej. Marzeniem cywilizowanych nie jest już zbawiony świat, nawet nie baśniowa kraina mlekiem i miodem płynąca (...) lecz kolejne auto lub telewizor”². Zwróćmy jednak uwagę, że autor przywołanych słów, wypowiedzianych przed ponad półwieczem, wyrażał humanistyczne obawy o utratę ducha, kiedy dziś pojęcie ducha i doświadczenia duchowego stają się w społecznym dyskursie po prostu nieobecne. Nowa ekonomiczno-moralna jakość życia oddala duchowe dylematy, na plan pierwszy wysuwa żądę posiadania, którą pomnaża i z wielką siłą podsyca cały polityczno-gospodarczy system. Program ekonomii korporacyjnej, który przeniknął do edukacji, oddziałuje na jej uczestników, czyniąc z nich niewolniczych producentów/konsumentów (produkują by konsumować). W tym kontekście powszechnie używana dla opisu współczesnego życia zbiorowego nazwa “społeczeństwo konsumpcyjne” jest bardzo trafna.

Krytyczność jako warunek podmiotowego uczestnictwa w kulturze współczesnej.

Zaprezentowany wywód może być odczytywany jako głos nawiązujący do poglądów pedagogiki krytycznej i choć można się z takim ujęciem zgodzić należy wyraźnie podkreślić, że główną jego intencją było wyeksponowanie potrzeby kształcenia ludzi krytycznych. Funkcjonowanie w świecie, coraz bardziej złożonym, w którym kwestionuje się istnienie obiektywnego i logicznego ładu, najeżonym różnego rodzaju niebezpieczeństwami i pułapkami, wymaga od ludzi – jak nigdy dotąd – właśnie krytyczności. Szanse na poradzenie sobie z sytuacją relatywnego charakteru wiedzy, a co za tym idzie – istnienia alternatywnych sposobów percepcji rzeczywistości, przejawiających się w działaniu i myśleniu innych³, chronicznego braku pewności i “życia z ambiwalencją”⁴ ma w istocie ten kto prezentuje postawę krytyczną.

Postawa krytyczna polega na rozumnym i refleksyjnym odnoszeniu się do świata i ludzi oraz odważnym reagowaniu wszędzie tam gdzie dostrzegane jest niebezpieczeństwo, niesprawiedliwość, blokująca rozwój bariera. Zwróćmy uwagę, że tak ujmowana postawa krytyczna jest bliska wskazywanej w słynnym Raplocie “Uczyć się bez granic” postawie antycypującej – “nawiązującej solidarność w czasie”, przewidującej i rozważającej różne możliwe konsekwencje, wykraczającej poza doraźną perspektywę “tu i teraz” oraz partycypującej – “nawiązującej solidarność w przestrzeni”, uczestniczącej i działającej na rzecz dobra wspólnego, działając zgodnie z posiadanymi prawami i pełnym poszanowaniem praw

¹ J. Rutkowiak, *Społeczno-edukacyjne warunki dialogowania a neoliberalna kultura indywidualizmu*, op.cit., s.32.

² M. Horkheimer, **Odpowiedzialność i studia**, przekład H. Walentyłowicz, “Kronos” 2011 nr 2, s. 241 .

³ Por. M. Czerepaniak-Walczak, Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna, Hogben Szczecin 2002, s. 145-158.

⁴ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.



innych (choć autorzy Raportu do pedagogów krytycznych nie są zaliczani)¹. Postawa krytyczna skłania do dociekania źródeł koegzystujących, czasami sprzecznych stanowisk i szukania dla nich racji, nawet dla tych stanowisk, które są marginalizowane. To pozwala na dystansowanie się od dominujących i narzucających siłą interpretacji rzeczywistości (w znaczeniu nie przyjmowaniu ich bezkrytycznie jako “oczywistych”, “naturalnych”). Postawa krytyczna przejawia się więc skłonnością do namysłu nad funkcjonującymi w przestrzeni społecznej narracjami/uprawomocnionymi opisami jej kształtu wraz z dociekaniami genezy ich powstawania i procesem utrwalania w przestrzeni społecznej.

Takie stanowisko wobec postawy krytycznej wynika z przyjęcia określonej wizji rzeczywistości społecznej, dodajmy – w naukach społecznych w swych głównych zasadach dziś już nie kwestionowanej. Rzeczywistość społeczna rozpatrywana jest jako sieć znaczeń, które kanalizują nasze myśli i zachowania i w tym kontekście nas warunkują, choć oczywiście zarazem mogą tworzyć szanse emancypacyjne – uczestnictwa w kreacji znaczeń nowych. Owe znaczenia pojawiają się w komunikacji społecznej określonej wspólnoty i są stabilizowane w zgodnym z nimi postępowaniu jej przedstawicieli. Rzeczywistość społeczna tworzona jest w językowo zapośredniczonym procesie społecznego komunikowania, co łączy się z następującymi problemami: a) problemem wspólnotowości społecznego życia – podzielenie określonych wartości stanowi podstawę tworzenia wspólnot – np. wspólnoty rzeczników określonej normy organizacyjnej systemu edukacji, które wszak koegzystują pośród innych, względem nich konkurencyjnych (wielość alternatywnych propozycji) b) brak pewności i relatywność funkcjonujących systemów wartości (umowność znaczeń społecznych i ich intersubiektywny – a nie obiektywny – charakter oraz wynikająca z tego, a wyżej wspomniana ich wielość) c) niebezpieczeństwo siłowego narzucania określonej wersji rzeczywistości (porządku znaczeń społecznych), zgodnego z interesami określonych grup (np. kapitałowych, międzynarodowych korporacji), a nie dobra wspólnego dla ogółu członków życia społecznego, rozważanego w dłuższej perspektywie czasowej (siła pieniądza/lub jego brak dla doraźnego zwycięstwa, forsowanie/tłamszenie rozwiązania wygodnego w danym momencie dla określonych interesariuszy) d) wartość otwartej debaty społecznej, tworzącej szanse do zaistnienia w jej obiegu wszystkich głosów, także głosów szeroko rozumianych środowisk defaworyzowanych i mniejszości.

Funkcją świadomości krytycznej jest emancypowanie się podmiotu, które dokonuje się w aktywnym uczestnictwie w społecznych interakcjach, poprzez które ludzie mogą rozwijać umiejętność pokonywania sprzeczności, nierówności, niesprawiedliwości i opresji. Jest to działanie nakierowane na zmianę własnego położenia odczuwanego subiektywnie². Stąd zwiększa swe zainteresowanie autorefleksją o działanie społeczne, zmierzające do stworzenia warunków ideologicznych i materialnych.

Postawa krytyczna prowadzi do podmiotowego, autonomicznego działania, które posiada w sobie potencjał emancypacyjny, promuje zmianę i reflektowany myślą krytyczną postęp,

¹ J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zawrzeć lukę ludzką*, Red. Nauk. B. Suchodolski, PWN Warszawa 1982.

² M. Czerepaniak-Walczak, *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, op.cit., s. 29.



służący wspólnocie i człowiekowi jako jej elementowi. Umożliwia wykraczanie poza dotychczasowe standardy i wyobrażenia o tym, co jest uznane oraz dopuszczalne w danym kontekście. Rozwija wyobraźnię i tolerancję, a – jak powiada R. Rorty: “tolerancja wobec tych, którzy nie zgadzają się z obecnymi opiniami, jest najlepszym sposobem na to aby zapewnić, by nasi potomkowie znali więcej prawd od nas samych”¹.

Postawy krytyczne nauczycieli-wychowawców w Polsce. Postawa krytyczna nauczycieli wyrażałaby się w poddawaniu krytycznej analizie tak swoich działań i jakości relacji budowanych z wychowankiem jak i stanu instytucji edukacyjnych, dokonywanych z perspektywy obecnych w nich przejawów nieuzasadnionej władzy i dominacji. Zdaniem M. Nowak-Dziemianowicz na profesjonalną wiedzę nauczycieli, działających w skomplikowanych czasach ponowoczesności, składa się wiedza o otaczającym świecie, o relacjach ja – świat i o sobie samym, w ramach których obszarów można wyróżnić wiedzę techniczną/ instrumentalną, która odpowiada za stricte instrumentalną efektywność procesu nauczania, oraz wiedzę praktyczno-moralną, która “jest tym rodzajem doświadczenia, z którego człowiek czerpie całościową wizję świata i siebie samego, dzięki niej człowiek potrafi określić reguły, zasady i normy moralne wobec siebie i innych ludzi, jest zdolny do dialogu ze sobą (dzięki temu ta jego wiedza jest stale poddawana analizie oraz krytyce)”².

Wśród kompetencji, których wymaga współczesny nauczyciel Autorka wymienia na pierwszych miejscach: zdolność wykonywania samodzielnych wyborów; zdolność do rozumienia zachodzących zmian, zmieniającego bierną adaptację do rzeczywistości w krytyczną, refleksyjną kreację tezę; gotowość, do działań demaskatorskich, ujawniających sprzeczności, zagrożenia i przekłamania we wszystkich obszarach praktyki społecznej; kompetencje komunikacyjne ze zdolnością do słuchania; kompetencje menadżerskie, organizowania grupy, inicjowania działań oraz kompetencje związane z rozumieniem własnego postępowania oraz ułokowania w świecie zdarzeń i relacji międzyludzkich³. Wymieniona lista świadczy o primacie wiedzy tu określanej jako praktyczno-moralna nad techniczną, a z drugiej strony – potwierdza wagę prezentowania postawy krytycznej nauczyciela.

Problem ten ukazał wcześniej, chyba jeszcze bardziej wyraziście, R. Kwaśnica. Charakteryzując kompetencje nauczycielskie napisał wprost: “pierwszeństwo (nadrzędną pozycję) w tym zawodzie mają kompetencje praktyczno-moralne, one odpowiadają swoistości pracy nauczycielskiej i przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy kompetencjami technicznymi”⁴. Chcąc wspomagać rozwój kompetencji praktyczno-moralnych proponuje zwrócić się do pedagogiki krytyczno-hermeneutycznej, która uprawia krytykę w jej emancypacyjnym i hermeneutycznym rozumieniu. Kwaśnica wskazuje, że krytycyzm osiąga się w trudzie pogłębiania rozumienia przekonań własnych i cudzych, prezentując gotowość do transformacji przekonań i uznanych

¹ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie ponowoczesności*, op.cit., s. 149.

² M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a rozwojową zmianą*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014., s. 134.

³ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a rozwojową zmianą*, op. cit. s. 133 – 140.

⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s.305.



twierdzeń, kiedy pojawiają się dowody je negujące. “Nie chodzi tu rzecz jasna o krytykę jako deprecjonowanie czegoś, lecz o krytykę pojętą jako uświadomienie sobie ukrytych założeń, milczących przesłanek i racji tworzących głęboką strukturę ludzkiego doświadczenia, a w przypadku nauczycieli – także milczącej pedagogiki i ideologii edukacyjnej, czyli pierwszych i podstawowych przeświadczeń o wychowaniu, które z ukrycia kształtują jego jawną wiedzę. Tak pojęta krytyka jest jednocześnie refleksją nad genezą własnego doświadczenia i namysłem nad terażniejszością, nad czasem, który nas, ludzi dzisiejszych, czyni właśnie takimi, a nie innymi”¹.

Czy nauczyciele w Polsce, która przed ćwierćwieczem dokonała polityczno-gospodarczej transformacji, prezentują postawy krytyczne? Czy dostrzegają ukryte, miękkie mechanizmy które zmieniają edukację, a więc i ich działanie w jej obszarze, zgodnie z ideologią neoliberalną? Czy widzą to o czym pisze M. Nowak-Dziemianowicz: “edukacja uwięziona została w ideologii rynku. Rynku, na którym nie tylko ona staje się towarem – takim samym towarem jest człowiek, jego ciało, jego aspiracje, plany życiowe, styl i jakość życia. Edukacja uwięziona na rynku, uzasadniana przez rozum instrumentalny, uprawomocniana przez język korzyści i potrzeb różnych “interesariuszy” straciła, jak się wydaje, swą wartość autoteliczną, swój prorozwojowy i emancypacyjny wymiar”².

Zdaniem R. Kwaśnicy polscy nauczyciele nie prezentują postaw krytycznych, bo nadal nie przypisują należnej wagi sprzyjającym krytyczności kompetencjom praktyczno-moralnym, a absolutyzują adaptatywne wobec systemu kompetencje techniczno-instrumentalne. Winę za taki stan ponosi wskazywany jeszcze przez J. Habermasa fakt ciągłej dominacji w społeczeństwach kultury zachodniej racjonalności instrumentalnej. Łączy się to z kulturowaniem myślenia technicznego oraz instrumentalizacją pracy nauczyciela. Trzeba zauważyć, że wiara w racjonalność instrumentalną i wynikająca z niej postawa instrumentalno-adaptacyjna jest bardzo wygodną dla trwania ideologii zniewalających i uprzedmiotawiających jednostki ludzkie. Jasnym jest, że odpowiadała minionemu ustrojowi i edukacji będącej na usługach władzy. Biorąc wszak pod uwagę fakt aktualnej sytuacji Polski, osiągnięcia pełni obywatelskiej wolności Polaków oraz podmiotowości i autonomii nauczycieli, którzy przestali być tylko “urzędnikami państwa” czy pesymizm R. Kwaśnicy – skłaniający go do hipotezy, że charakterystycznym rysem postaw nauczycieli jest nadal “absolutyzacja kompetencji technicznych oraz głębokie zaniedbanie i niewykorzystanie kompetencji praktyczno-moralnych”³ – jest zasadny? Niestety tak. Cytowaną hipotezę potwierdzają badania empiryczne.

Interesujące badania w tym obszarze prowadziła między innymi M. Kocór. Próbowala odpowiedzieć na pytanie jaki typ postaw – instrumentalno-adaptacyjny czy krytyczno-emancypacyjny – prezentowali i prezentują polscy nauczyciele. Podobnie jak przywołani wcześniej badacze postawę instrumentalno-adaptacyjną nauczycieli łączyła z ich fundamentalistycznym i odtwórczym stylem myślenia, bezkrytycznym podporządkowaniem odgórnie zadany celom, realizowanym na podstawie podanych wzorów postępowania oraz niechęci wobec zmian. Postawę krytyczno-emancypacyjną zaś z antyfundamentalistycznym

¹ R. Kwaśnica, Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, op. cit, s. 318.

² M. Nowak-Dziemianowicz, Oblicza edukacji. Pomiedzy pozorami a rozwojowa zmianą, op.cit. s. 55.

³ R. Kwaśnica, Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, op. cit, s. 310.



stylem myślenia, krytycznością w postrzeganiu i interpretowaniu rzeczywistości, podmiotowego poczucia sprawstwa i wolą autonomicznego uczestnictwa w doskonaleniu pracy szkoły. Powtarzane w różnym czasie (1999, 2006 i 2008-9) badania (sondaż ankietowy realizowany w szkołach miejskich i wiejskich wielu regionów Polski) dowodzą, że lata demokratycznych przemian nie zmieniły postaw nauczycieli z instrumentalno-adaptacyjnych na krytyczno-emancypacyjne.

Tabela

Postawy nauczycieli wobec funkcjonowania szkoły¹

Postawy nauczycieli	1999		2006		2008=9	
	N	%	N	%	N	%
Krytyczno-emancypacyjne	310	31,0	29	29,0	56	11,1
Ambiwalentne (nieokreślone)	60	6,0	10	10,0	28	5,5
Instrumentalno-adaptacyjne	630	63	61	61,0	421	83,4
RAZEM	1000	100,0	100	100,0	505	100,0

Źródło: Opracowanie M. Kocór. Wyliczenie na podstawie badań prowadzonych w latach 1999, 2006 i 2008-9

Warto zwrócić uwagę, że w latach 2008-9 wzrósł jeszcze i to znacznie odsetek nauczycieli o postawach instrumentalno-adaptacyjnych. W interpretacji M. Kocór taki stan jest efektem z jednej strony głębokim zakorzeniem tej postawy w środowisku nauczycieli, czyli spuścizną minionego ustroju i urzędniczej roli jaką do niedawna pełnili w systemie edukacyjnym, z drugiej strony – mało funkcjonalnego systemu ich kształcenia.

Warto zwrócić uwagę, że obydwie te grupy przyczyn nie są całkowicie rozłączne, dotyczą bowiem fenomenu ciągłej siły racjonalności instrumentalnej w przestrzeni edukacyjnej, do której uczelnie wyższe także należą. Można więc zapytywać co dziś, w warunkach demokracji, wzmacnia trwanie racjonalności instrumentalnej i blokuje rozwój postaw krytycznych, czy – używając słów Habermasa – “kolonizuje świat ludzkiego życia”?

Edukacja akademicka w warunkach ekspansji neoliberalizmu a możliwości kształcenia postaw krytycznych. Pytanie o to czy dzisiejsze szkoły wyższe są w stanie przygotować przyszłą kadrę pedagogiczną do krytycznej partycypacji w rzeczywistości edukacyjnej i szerzej – społecznej nabiera szczególnego znaczenia. W prezentowanym tu przekonaniu warto stawiać go także w kontekście refleksji nad stanem kultury i skutkami ekspansji neoliberalizmu, nawiasem mówiąc nie uwzględnianym przez M.Kocór w interpretacjach uzyskanych przez siebie wyników. Stwierdzając, że szkoły wyższe nie kształtują w wystarczającym stopniu u studentów postaw krytyczno-emancypacyjnych, wskazała ona kilka – jak to określiła – przejawów i powodów takiego stanu:

¹ M. Kocór, Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli jako pozostałość przeszłości i konsekwencja kryzysu kształcenia w szkole wyższej, w: “Pedagogika Szkoły Wyższej” 2012, nr2, s. 129.



– funkcjonowanie także na poziomie wyższym modelu edukacji instrumentalno-adaptacyjnej i tzw. pedagogiki władztwa edukacyjnego, skutkujących transmisyjnością edukacji wyższej, stawianie na przekaz wiedzy w formie wykładów, oczekiwania na odtworzenie podawanej wiedzy, często mało spójnej, fragmentarycznej i praktycznie nieużytecznej;

– brak selekcji na studia nauczycielskie;

– skupienie się na przekazywaniu wiedzy przy niedostatecznym dostrzeganiu wagi kształtowania postaw i wartości studenckich;

– niewłaściwa organizacja kształcenia – w związku z przejściem na dwustopniowość studiów wyższych – podstawą kształcenia specjalistyczne zamiast ogólnego, niewłaściwy dobór treści i stosowanych metod, przestarzałość i niedostateczność zaplecza materialnego, zbyt mało czasu na praktyki

– stan kadrowy uczelni – obecność nietwórczych nauczycieli akademickich, nie zawsze wystarczająco kompetentnych, przeciążonych pracą

– brak właściwego nadzoru nad jakością kształcenia nauczycieli i egzekwowania od szkół wyższych odpowiedzialności za efekty tego kształcenia¹.

W tym miejscu trzeba zauważyć, że krytyka której dokonała M. Kocór jest krytyką adaptacyjną, stanowi wyraz niezgody na wypunktowane „zło” i zjawiska ocenione jako utrudniające właściwą realizację funkcji uczelni, których przyczyn nie zgłębia. Badaczka nie podejmuje bowiem pytań o mechanizmy, które taki stan powodują/podtrzymują, nie doszukuje się możliwych motywów decyzji, podejmowanych w sprawach związanych z edukacją wyższą. Innymi słowy – postawiona diagnoza nie miała na celu bycia „krytyką krytyczną”. A szkoda, bo takich właśnie krytyk wciąż brakuje. Być może, kontynuując myśl pedagogów o orientacji krytycznej, zainteresowanych analizą stanu kultury współczesnej, zaniepokojonych konsekwencjami przyjęcia neoliberalizmu, odsłoniłyby obszary ekonomiczno-gospodarczo-politycznych zniewoleń edukacji. Jest niestety prawdopodobne, że „Edukacja w praktyce, w faktycznej realizacji, zarówno na poziomie dokumentów jak i rozporządzeń i ustaw podporządkowana jest oczekiwaniom rynku a nie potrzebom i dążeniom jednostki. Jest przedkrytyczna, zakorzeniona w wiedzy potocznej, zorientowana na skuteczne, efektywne działanie”².

Polityka podejmowana przez państwo wobec uczelni wyższych realizuje szerszą politykę, wyrażającą się przede wszystkim (choć nie wyłącznie) postanowieniami Procesu Bolońskiego. Opiera się na ideologii pragmatyzmu w edukacji i racjonalności rynkowej. Choć znowelizowana ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym³ i nowe rozporządzenia⁴ deklarują zwiększanie autonomii uczelni w obszarze kształcenia i zrezygnowano z państwowej obowiązującej listy kierunków studiów, tworząc uczelniom możliwość kreowania własnych

¹ M. Kocór, Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli jako pozostałość przeszłości i konsekwencja kryzysu kształcenia w szkole wyższej, w: „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2012 nr 2, s. 138 – 143.

² M. Nowak-Dziemianowicz, Oblicza edukacji. Pomędzy pozorami a rozwojową zmianą, op.cit. s.53.

³ DZ.U. z 2012, poz. 572.

⁴ M.in. Rozporządzenie MNiSW z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego; Rozporządzenie MNiSW z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia ; Rozporządzenie MNiSW z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych



oryginalnych rozwiązań, co akcentują ministerialne publikacje¹, nie mniej owo “uwolnienie” nie jest bezwarunkowym. Nowe programy muszą zakładać efekty zgodnie z Krajowym Ramom Kwalifikacji (KRK) i co nie mniej ważne – odpowiadać potrzebom rynku pracy i zainteresowaniom potencjalnych studentów². Dobitnie pisze o tym D. Klus -Stańska “Wdrożenie KRK, jest podręcznikowym przykładem interwencji o charakterze typowym dla systemów socjalistycznych i korporacyjnych, a więc takiej, która zmierza do zmniejszenia indywidualizmu, a na to miejsce wprowadza unifikację i porównywalność, dążąc do realizacji celów rynkowych bądź państwowych. Wdrożenie KRK było zastąpieniem starego systemu kontroli (państwowej) nowym, ale analogicznym w charakterze, systemem (unijnym). (...) KRK – bez względu na jakąkolwiek przyjmowaną w ich opisie deklarację – w żaden sposób nie mogą służyć autonomii, bo są narzędziem uprzedmiotawiającej interwencji zewnętrznej³”.

Zyjemy w czasach, w których wiedza została skapitalizowana. Nauka przestała pełnić funkcję dobra publicznego, bo została przejęta przez ludzi biznesu, którzy wykorzystują ją dla realizacji swoich interesów. Proces kształcenia stał się edukacyjną usługą. Uczelnie wprzęgnięte w mechanizmy rynku tracą swą autonomię, W tych warunkach brakuje refleksyjnej, krytycznej dyskusji o edukacji akademickiej i szkole, jako miejscu kształtowania postaw krytycznych. A to właśnie one dają szansę człowiekowi na zachowanie przytomności umysłu w skomplikowanych czasach ponowoczesnych.

Bibliografia:

1. *Bauman Z.* Płynna nowoczesność, Wydawnictwo Literackie. – Kraków, 2007 .
2. *Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M.* Uczyc się – bez granic. Jak zawrzeć lukę ludzką, Red. Nauk. B. Suchodolski, PWN. – Warszawa, 1982.
3. *Chomsky N.* Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny, Wydawnictwo Dolnośląskie. – Wrocław, 2000.
4. *Czajkowska-Ziobrowska D.* Kultura popularna a tożsamość młodzieży współczesnej, IN-W “Maiuscula”. – Poznań, 2010.
5. *Czerepaniak-Walczak M.* Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna, Wyd. Hogben. – Szczecin, 2002.
6. *Chmielewska E., Marciniak Z., Kraśniewski A.* Krajowe Ramy Kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego, w: red. E. Chmielewska Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. – Warszawa, 2010.
7. *Giddens A.* Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, Wydawnictwo Naukowe PWN. – Warszawa, 2001.

¹ “Podstawowe jednostki organizacyjne uczelni otrzymają swobodę tworzenia zupełnie nowych kierunków studiów, określonych poprzez program kształcenia” E. Chmielewska, Z. Marciniak, A. Kraśniewski, Krajowe Ramy Kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego, [w:] Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, red. E. Chmielewska, Warszawa 2010, s. 10.

² Na ten temat także D. Jankowska, Efektywność/efektowność edukacji akademickiej – pomiędzy pragmatycznością a upozorowaniem, w: red. A. Karpińska W. Wróblewska, Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze, Wydawnictwo Akad. Zak, Warszawa 2014, s. 82–96.

³ D. Klus-Stańska, Z recenzji wydawniczej, w: M. Nowak-Dziemianowicz, Oblicza edukacji. Pomędzy pozorami a rozwojową zmianą, op.cit. s. 53–54.



8. *Habermas J.* Teoria działania komunikacyjnego, tom I: Racjonalność działania a racjonalność społeczna tł. A. Kaniowski, Wyd. Naukowe PWN. – Warszawa, 1999.
9. *Horkheimer M.* Odpowiedzialność i studia, przekład H. Walentynowicz, “Kronos” 2011, nr 2.
10. *Jankowska D.* Efektywność/efektowność edukacji akademickiej – pomiędzy pragmatycznością a upozorowaniem, w: red. A. Karpińska W. Wróblewska, Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze, Wydawnictwo Akad. Żak. – Warszawa, 2014.
11. *Kocór M.* Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli jako pozostałość przeszłości i konsekwencja kryzysu kształcenia w szkole wyższej, w: “Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2012, nr 2.
12. *Kwaśnica R.* Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, w: Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Pedagogika, Wydawnictwo Naukowe PWN. – Warszawa, 2003.
13. *Melosik Z.* Edukacja i przemiany kultury współczesnej (czyli czy teoria ponowoczesna jest pedagogice potrzebna., w: red. Z. Kwieciński, Alternatywy myślenia o/dla edukacji, Wyd. IBE. – Warszawa, 2000.
14. *Riesman D.* Samotny tłum, Wydawnictwo Naukowe PWN. – Warszawa, 1971.
15. *Ritzer G.* Makdonaldyzacja społeczeństwa, Wyd. Muza. – Warszawa, 1997.
16. *Rorty R.* Edukacja i wyzwanie ponowoczesności, w: red. Z. Kwieciński, Alternatywy myślenia o/dla edukacji, Wyd. IBE. – Warszawa, 2000.
17. *Rutkowiak J.* Dialog a projekty wychowania dla współczesności, w: red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej, Wyd. APS. – Warszawa, 2009.
18. *Rutkowiak J.* Społeczno-edukacyjne warunki dialogowania a neoliberalna kultura indywidualizmu, w: red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku, Wyd. APS. – Warszawa, 2010.

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ЯК ЗАВДАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД НЕОЛІБЕРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасний світ характеризується маркетингацією культури та розширенням неолібералізму. Ці умови створюють небезпеку втрати людської суб'єктивності. Стаття вказує на нові завдання освіти. Важливим завданням є формування критичного ставлення (відповідно з мисленням критичної педагогіки). Таке критичне відношення повинні сформувати вчителі у школі.

SHAPING THE CRITICAL ATTITUDES OF EDUCATORS AS A TASK OF ACADEMIC EDUCATION IN TIMES OF NEOLIBERAL CULTURE

The modern world is characterized by marketing culture and expansion of neo liberalism. These conditions create the danger of loss of human subjectivity. The article points to new tasks for education. An important task is to shape the attitudes of critical (according to the thinking of critical pedagogy). Such attitudes should be molded by critical teachers in the school.

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ КАК ЗАДАЧА АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД НЕОЛИБЕРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Современный мир характеризуется маркетингацией культуры и расширением неоліберализма. Эти условия создают опасность потери человеческой субъективности. Статья указывает на новые задачи образования. Важной задачей является формирование критического отношения (соответственно с мышлением критической педагогіки). Такое критическое отношение должны сформировать учителя в школе.



ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Досліджено питання підготовки майбутнього вчителя в руслі євроінтеграційних процесів. Проаналізовано систему освіти європейських країн, зокрема Польщі. Визначено сучасну модель підготовки вчителів. Подано характеристики змісту педагогічної освіти України, яка включає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку. Проаналізовано психологічні причини, що лежать в основі підміни ціннісних орієнтацій педагогів.

Ключові слова: підготовка, євроінтеграція, майбутній вчитель, педагогічна освіта.

Сьогодні є дискусії щодо майбутнього української освіти, її основних цілей та завдань, оптимальної структури, напрямів та механізмів реформування тощо. Набув чинності новий Закон України “Про вищу освіту”, ведеться підготовка нового базового Закону “Про освіту”, оновлюється нормативна база освіти. На громадське обговорення винесено проекти Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років та Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року.

Процес підготовки майбутнього вчителя за своєю сутністю є процесом формування педагогічної майстерності. Вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів. Педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини. Рівень педагогічної освіти визначає ефективність у вирішенні професійних завдань вчителя. Підготовка вчителя розглядається у цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного і зарубіжного досвіду.

Питання підготовки вчителя розглядають сьогодні Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, С. Логачевська, Л. Лузіна, Р. Скульський, Г. Сагач, О. Савченко та ін. Загальнопедагогічні засади проблеми формування майбутнього вчителя вивчали О. Абдулліна, Є. Барбіна, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Кухарев, О. Кучерявий, Г. Сагач, В. Сластьонін, О. Рудик, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнов, Г. Шевченко, О. Щербаків та ін.

Мета статті – розглянути питання підготовки майбутнього вчителя в руслі євроінтеграційних процесів.

Педагогічну діяльність складають, передусім, рефлексивні процеси, що полягають у відображенні однією людиною (учителем) “внутрішньої картини світу” іншої людини (учня). Учитель повинен не лише мати особисте уявлення про об’єкт, що вивчається, але й знати, якими уявленнями про цей об’єкт наділений учень. Учитель повинен уміти



ставати на місце учня, імітувати його роздуми, передбачати можливі труднощі, розуміти, як учень сприймає нову ситуацію, пояснити, чому діє саме так. Керуючи діяльністю учнів, педагог будує свій вплив не як пряму дію, а “як передачу учневі тих “основ”, з яких учень міг би самостійно виводити свої рішення.

Основними функціями професійно-педагогічної діяльності, на думку Н. Кузьміної, є: гностична (здобування нових знань, необхідних педагогу); конструктивна (планування діяльності); організаторська (організація самостійної діяльності учнів); комунікативна (встановлення взаємин із школярами) [1].

Євроінтеграційні процеси у вищій освіті України вимагають ознайомлення з реформуванням вищої освіти європейських країн, зокрема Польщі. Сучасними пріоритетами освіти країн Європейської спілки є обмін вчителями, визнання професійних кваліфікацій, підвищення якості освіти, розробка європейського виміру освіти.

Так, перед системою освіти Польщі постало завдання виховання нового молодого покоління, що відрізняється активністю, відкритістю, громадянською свідомістю, здатного співпрацювати й толерантно ставитись до представників інших народів і держав. Загальні тенденції, зміст й технологічні процеси підготовки вчителів за кордоном розглядали В. Кремінь, Т. Кошманова, В. Поліщук та ін.

Європейський вимір освіти у документах Європейської спілки трактується і у вужчому значенні – збагачення шкільного змісту освіти такими елементами знань, які зумовлюють розвиток автентичної європейської свідомості. З огляду на це усі функції вчителів – навчальна, виховна, опікунська, орієнтувальна, інноваційна – потребують оновлення і наповнення їх новим змістом, формами, засобами і способами оцінювання.

Вчитель повинен вирізнятися високим інтелектуальним рівнем, що виявляється у здатності творчо використовувати набуті знання, раціонально мислити та ефективно впливати на оточення, оволодіти мистецтвом спілкування. Спілкування є однією із найважливіших форм суспільної поведінки. Власне комунікація є формою визначення впливу на іншу людину й групу шляхом передання інформації, зміну вартостей і переконань. Найтиповіші форми спілкування: діалог, дискусія, розмова (комунікація двостороння), а також інструктування, розпорядження, вказівки (комунікація одностороння). Доповнення вербальної комунікації є невербальні чинники. Багато суспільних і шкільних конфліктів спричинені саме невмінням спілкуватися; формувати в учнів почуття власної вартості, відкритості, бажання творити добро на користь інших людей, бути корисними. Вчитель з повною відповідальністю і розумінням повинен виконувати не лише дидактичні, а й виховні, опікунські й координаційні функції; постійно вдосконалюватися, любити свою працю і мати почуття успіху [3, с. 39].

Серед пріоритетів освітньої політики Європейської спілки можна виділити засадничі положення сучасної моделі підготовки вчителів: академічна освіта; інноваційність і творчість; здобуття і верифікація знань, а також удосконалення умінь у процесі навчання [7].

Зміст психолого-педагогічної підготовки вчителя охоплює такі знання: історії виховання, психології розвитку, соціології освіти, дидактики і філософії освіти. Крім визначення змісту освіти, важливе значення мають практичні форми та методи здобуття знань. Цим аспектам приділяється особливо велика увага.



Сьогодні у середовищі польських освітян побуває думка, що викладачі вищих закладів освіти не повинні займатися передаванням формальних теорій. Їхнім головним завданням є допомога студентам у самостійному здобутті професійних знань у процесі практичної діяльності. Виконати таке завдання можна лише за умови тісної співпраці з учителями базових шкіл, де студенти перебувають майже стільки ж часу, скільки на заняттях в університеті [6, с. 26]. Головними завданнями шкільної практики є набуття вмінь налагодження міжособистої взаємодії у школі та класі, організації праці з малими групами й окремими учнями. Сенс практики: від практики і через практику до знань і досконалості (практика – рефлексія – зміна). Щоб студенти могли здобути такий досвід, шкільна практика повинна змінити свої терміни і характер. Практичні завдання повинні переплітатися з академічними заняттями, а інколи випереджувати їхню проблематику, ініціювати пізнавальний інтерес. Поєднання спостереження за вчителями й учнями із власним досвідом діяльності стимулює пошук відповідей на особисті запитання, відбір інформації, яка необхідна для вирішення власних проблем, формування індивідуальної тактики і стратегії дій. Адже завданням практики є не верифікація набутих знань і копіювання запропонованих досконалих зразків, а набуття власного практичного досвіду та формування авторських теорій й індивідуального стилю [6, с. 30].

Передумовами успішної діяльності вчителя є комплекс необхідних практичних умінь: діагностування і моніторинг розвитку учня; визначення індивідуального поступу учня та обговорення його успіхів як особисто з ним, так і з його батьками; виявлення індивідуальних здібностей та освітніх потреб учнів; допомога учням у формуванні очікувань, відповідних до їхнього віку, здібностей і рівня розвитку; використання різноманітних дидактичних технологій; ознайомлення з найновішими освітніми досягненнями; розробка дидактичних засобів [6, с. 31].

Формування необхідних практичних умінь – тривалий і неперервний процес, який продовжується протягом усього періоду підготовки вчителя. Діяльність учителя потребує постійного його самовдосконалення, тому робота над підвищенням своєї професійної майстерності триває все життя.

Однією із тенденцій сучасних реформ змісту початкової освіти є його стандартизація, викликана необхідністю створення єдиного педагогічного простору задля досягнення єдиного рівня освіти.

Польща активно впроваджує навчальні реформи в педагогічній освіті, розробляючи сучасні стандарти якісної професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах. Концептуальні засади стандартів в польській освіті визначає Головна Рада Вищої Освіти. Основними документами є статuti різних каденцій (каденція може тривати декілька років), положення, ухвали, робочі матеріали, звіти, розпорядження і т.д. Створення та запровадження всіх освітніх стандартів в Польщі координує Комісія освіти Головної Ради [4].

Новацією сьогодення змісту польської педагогічної освіти є модернізація стандартів для підготовки вчителів (Розпорядження від 17 січня 2012 року щодо сукупності стандартизованих вимог до кваліфікації вчителя). Польський стандарт підготовки вчителів визначав: загальні вимоги (до чого вчитель має бути професійно підготовлений); характеристику випускника (до виконання яких завдань він має бути



підготовлений); основні вміння (підготовка вчителя повинна забезпечити володіння компетенціями у професійних сферах знань); групи предметів підготовки з мінімально допустимим академічним навантаженням; зміст навчальних дисциплін; цілі та вимоги до реалізації психолого-педагогічної практики в школі [4; 5].

Структура нового стандарту складається з чотирьох компонентів: опису результатів навчання (загальні результати та додаткові); опису процесу та організації навчання (навчання на студіях, післядипломне навчання, реалізація модулів навчання); модулів навчання; організації педагогічної практики. Згідно з новими стандартами підготовка вчителя здійснюється на студіях I та II ступенів (освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавр (ліценціат) та магістр), а також на єдиних магістерських та післядипломних студіях.

Положення нових стандартів підвищують роль практичного навчання, зокрема в області компетенцій по догляду та вихованню, а також виявленню індивідуальних потреб студента. Польща активно працює над модернізацією змісту педагогічної освіти. Сьогодні всі навчальні заклади педагогічної освіти Польщі використовують нові вимоги стандарту як певну модель для розроблення власних навчальних програм, основою яких є опрацювання трьох основних модулів.

Знання досвіду Польщі допоможе оптимізувати євроінтеграційні процеси у вищій освіті України. Сьогодні впроваджується стандартизація і в вищій освіті України. Так, зміст педагогічної освіти з відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається стандартами вищої педагогічної освіти і, враховуючи її особливості, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку.

Зміст освіти з усіх педагогічних спеціальностей передбачає підготовку педагогічних кадрів до вільного використання у навчальному процесі сучасних інформаційних засобів.

Зміст фундаментальної підготовки передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю у класичних університетах і базується на новітніх досягненнях науки.

Для забезпечення системності у вивченні навчальних дисциплін, уникнення дублювання навчального матеріалу та зміцнення міжпредметних зв'язків фундаментальна підготовка здійснюється шляхом впровадження інтегрованих навчальних дисциплін.

Психолого-педагогічна підготовка складає основу професійної підготовки педагога і передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних вмінь та компетенцій у сфері людських відносин. Реалізація такого підходу здійснюється через вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

Методична підготовка передбачає глибоке опанування методиками викладання навчальних предметів з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних



технологій та методик проведення позашкільної і позакласної роботи. Вона забезпечується через діяльність студентів у навчальних закладах, лабораторіях, центрах практичної підготовки, тренінгових та інноваційних центрах шляхом проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін. Методична підготовка є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання.

Інформаційно-комунікаційна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього строку навчання.

Практична підготовка передбачає проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик, починаючи з третього семестру. Форми, тривалість і строки проведення практик визначаються для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня стандартами вищої освіти з педагогічних спеціальностей. Для проходження навчальних та виробничих (педагогічних) практик створюються мережа баз практик. Виробнича (педагогічна) практика студентів на випускних курсах проводиться, як правило, за місцем майбутнього працевлаштування випускників.

Зміст соціально-гуманітарної підготовки передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування.

Перелік навчальних дисциплін та обсяг навчального часу на їх вивчення визначається стандартами вищої освіти з педагогічних спеціальностей з урахуванням їх специфіки. Передбачається збільшення обсягу навчального часу на вивчення мовних і культурологічних навчальних дисциплін та запровадження нових відповідних інтегрованих дисциплін.

Соціально-гуманітарні навчальні дисципліни, що є фаховими з відповідної педагогічної спеціальності, вилучаються з цього переліку і вносяться до переліку навчальних дисциплін інших складових змісту підготовки педагогічних кадрів.

В період реформування системи національної освіти, дуже важливо не допустити того, щоб вірус байдужості не проник в душу завтрашнього вчителя. Багатогранність і складність завдань формування нової людини в умовах відродження національної школи роблять проблеми педагогічної майстерності особливо актуальними для сучасної теорії і практики виховання. Педагогічна майстерність – вияв високого рівня педагогічної діяльності. Як наукова проблема, вона постала у ХІХ ст. Дослідники педагогіки тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя, комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності. Ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). До елементів педагогічної майстерності належать: гуманістична спрямованість діяльності, професійна компетентність, професіоналізм,



педагогічні здібності, педагогічна техніка (мистецтво, майстерність, уміння). Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Студенти знайомляться з основними компонентами майстерності (гуманістична спрямованість особистості, професійні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка) і переконуються в необхідності оволодіння ними.

Однією з найважливіших проблем вважаємо ту, що пов'язана з оволодінням майбутнім вчителем педагогічною технікою, тобто прийомами особистого впливу. Перша група цих прийомів звернена до уміння керувати своєю поведінкою, володіння собою (міміка, пантоміміка), керівництва емоціями, настроєм, уміння соціальної перцепції (читання по обличчю), до техніки мовлення (дихання, постановка голосу, дикція), до зовнішнього вигляду педагога, одягу, постави. Друга – пов'язана з вмінням впливати на особистість та колектив і розкриває технологічний бік процесу навчання. Вона розглядає питання педагогічного спілкування, постановки вимог, організації перспектив. Вчитель повинен навчитись володіти своєю мімікою, адже діти вгадують настрій вчителя по обличчю. А воно може виражати впевненість, схвалення, осуд, незадоволення, радість, захоплення, байдужість, зацікавлення, обурення. Важливо для вчителя мати гарну поставу. Адже вона виражає внутрішню гідність, гордість, впевненість у собі. Правильне володіння жестами допомагає краще висловити думку, переконати співрозмовника. Оволодіння цими навичками потребує тривалої та наполегливої роботи над собою.

Вчителю потрібно навчитися володіти емоціями, володіти почуттям гумору. Він повинен бути оптимістом, доброзичливим, вміти контролювати свою поведінку, вміти здійснювати розрядку в діяльності, володіти прийомами аутогенного тренування, виховувати емоційну культуру.

Сучасні педагогічні навчальні заклади готують не просто вчителя, а творчого вчителя. Адже креативність – одна з найважливіших педагогічних здібностей. Тому одержання знань про педагогічну уяву та шляхи оволодіння нею важливе для майбутнього вчителя. Вчитель повинен добре володіти педагогічною увагою та спостережливістю. Ми акцентуємо увагу на тому, що у досвідченого вчителя високорозвинена здатність розподіляти увагу між кількома видами діяльності, швидко переключати увагу, вміння концентрувати її на основному, охоплювати увагою весь клас, вміння проникати у внутрішній світ учнів.

Майбутні педагоги набувають вмінь керувати звучанням голосу, його силою, темпом, тембром, інтонацією. Від того, як вчитель розмовляє з дітьми, як розуміє їх, спрямовує навчальну діяльність, оцінює її, залежить успіх навчально-виховного процесу. Усе починається з учителя, з його уміння організувати зі школярами педагогічно доцільні стосунки як основу творчого спілкування. Важливою професійною якістю вчителя, компонентом його майстерності є педагогічний такт. Мистецтво і майстерність педагога полягає в умінні поєднати сердечність з мудрістю. Це і пояснює суть педагогічної тактики – гнучкості поведінки вчителя. Практична педагогіка – це знання і уміння, не тільки доведені до ступеня майстерності, але й підняті до рівня мистецтва.



Аналіз психологічних причин, що лежать в основі підміни ціннісних орієнтацій педагогів, свідчить про те, що одним із важливих факторів є невміння вчителя контролювати хід діяльності не взагалі, а саме окремих дій. Під педагогічними діями можна розуміти процес усвідомленого вирішення суперечностей, що виникають між окремими учасниками (або ще ширше – компонентами) педагогічної взаємодії. Тобто, педагогічна дія – це не одноразовий контакт учителя й учня, вона може бути довготривалою, її головними ознаками є: певна цілісність і взаємозв'язок окремих дій; складна внутрішня структура; деяка завершеність (поки протиріччя не вирішено, дія не може вважатися закінченою) [2]. Для майбутнього вчителя надто важливе вміння створювати і осмислювати педагогічні ситуації, навчитися досконало володіти голосом, мімікою, жестами. Тому вміння використання педагогічних ситуацій має велике пізнавальне та виховне значення у практичній підготовці молодого вчителя. Студенти вчать “читати по обличчю”, вчать впевнено увійти в клас, доцільно вибрати місце при організації різних видів роботи, вчать вести індивідуальні та колективні бесіди, володіти своїми жестами тощо. Зазначені справи і завдання, а також елементи педагогічних технологій і є для майбутнього вчителя орієнтиром для підвищення педагогічної майстерності.

Висновок. За вчителем визнане право на індивідуальну творчість. Для людини, яка зробила свій вибір на користь педагогічної діяльності, найбільш важливими є всебічний розвиток. В діяльності вчителя професіоналізм вимірюється рівнем педагогічної майстерності. Практика роботи педагогічних навчальних закладів з формування професійної майстерності вчителя переконує, що в умовах відродження національної школи, культури та самосвідомості народу вчитель як творча особистість робить педагогічний процес живим, багатограним, знання європейського досвіду допоможе інтегруватися у європейське співтовариство.

Література:

1. *Кузьміна Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ГГУ, 1967. – 183 с.
2. *Цимбалюк І. М.* Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці / І. М. Цимбалюк. – К. : ТОВ Видавничий дім “Професіонал”, 2004. – 150 с.
3. *Czeredrecka B.* Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy / B. Czeredrecka // Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej. – Lublin, 1997. – st. 39.
4. Członkowie Rady Głównej odpowiedzialni za prace nad standardami kształcenia (wg. kierunków studiów) RGSW. Strona główna [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rgs.edu.pl/?q=node/234>.
5. Dziennik Ustaw z 22 września. – 2004. – № 207. – poz. 2110.
6. *Golebniak D.* Studiowanie praktyki / D. Golebniak, G. Teusz // Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej. – Lublin, 1997. – st. 26.
7. *Ostrowska A.* Polityka i programy Wspólnoty Europejskiej / A. Ostrowska // Edukacja. – № 1. – 1993.



KSZTAŁTOWANIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI: WSPÓŁCZESNE WYZWANIA

Pytanie o szkolenie przyszłych nauczycieli w nurcie procesów integracji europejskiej. Przeanalizowano system edukacji w krajach europejskich, w szczególności Polski. Zdecydowany obecny model kształcenia nauczycieli. Charakterystyczne treści kształcenia nauczycieli z Ukrainy, która obejmuje podstawowe, psychologiczne i pedagogiczne, metodyczne, informacja i komunikacja, szkolenia praktyczne i społeczno-humanitarnej. Analizowane psychologiczne przyczyny uzasadniających zastąpienie orientacji wartości nauczycieli.

Słowa kluczowe: szkolenia, integracja europejska, przyszłość nauczycieli, kształcenia nauczycieli.

FORMATION OF FUTURE TEACHERS: MODERN CHALLENGES

The investigation deals with the question of future teacher training in the process of Euro integration. The educational system of European countries (Poland) has been analyzed. The modern teacher training model has been defined. The content of Ukrainian pedagogical education has been characterized, which includes fundamental, psychological-pedagogical, methodical, informational-communicational, practical and social-humanitarian training as well. The psychological causes, which form the basis for teacher values system change have been analyzed.

Key words: training, euro integration, future teacher, pedagogical education.

ФОРМИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Исследован вопрос подготовки будущего учителя в русле евроинтеграционных процессов. Проанализирована система образования европейских стран, в частности Польши. Определена современная модель подготовки учителей: академическое образование; инновационность и творчество; получения и верификация знаний; совершенствование умений в процессе обучения. Дана характеристика содержания педагогического образования Украины, которая включает фундаментальную, психолого-педагогическую, методическую, информационно-коммуникационную, практическую и социально-гуманитарную подготовку. Проанализированы психологические причины, лежащие в основе подмены ценностных ориентаций педагогов.

Ключевые слова: подготовка, евроинтеграция, будущий учитель, педагогическое образование.

Олександра ДУБАСЕНЮК

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Проаналізовано базові поняття терміносистеми компетентнісної проблематики. Виявлено особливості компетентнісного підходу, розглядається сутність та специфіка основних понять: "компетентність", "компетенція", "готовність". Досліджувані поняття постають не тільки взаємно доповнюючими категоріями, але й генетично орієнтованими, при цьому компетенція може розглядатися як особистісна база для формування і розвитку компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, готовність.

В останні роки поширюються дослідження, що ґрунтуються на компетентнісному підході, який варто розглядати як методологічне підґрунтя забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти. Останнє являє один з напрямів досліджень з теорії та методики



професійної освіти. Перспективною, на наш погляд, вважається позиція науковців щодо компетентнісного підходу як результативного складника освітнього процесу та як готовність викладача формувати у майбутніх педагогів ключові та предметні компетентності. Результативний складник пов'язується з процесом модернізації змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування та з набуттям майбутніми фахівцями певних компетентностей. Саме цей напрям переконливо розкрито в науковому доробку відомих дослідників України (О. Біда, Н. Ігнатенко, В. Желанової, Л. Коваль, Н. Кічук, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Овчарук, Р. Пріма, Л. Хоружа, Н. Черв'якова та ін.) [4, 11].

Мета статті: проаналізувати термінологічну систему компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід є відносно новим напрямом в освіті. Його виникнення зумовлене тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до завдань Болонського процесу; зміною освітньої парадигми. Різні напрями проблематики компетентнісно зорієнтованої освіти розробляють відомі міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів [11].

Глибокому вивченню фундаментальних засад компетентнісного підходу присвячено розробки О. Субетто, І. Байденко, І. Зимньої, Ю. Татури, А. Хуторського та ін. Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження І. Бондаренко, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, С. Вітвицької, І. Гудзик, О. Локшиної, С. Ніколаєнка, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, С. Сисоевої, Т. Смагіної, Г. Терешук, Н. Фоменко та ін.

Існують різні визначення зазначеного феномену. З погляду Е. Зеєра і Е. Симанюк, компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізації, соціалізації й розвиток індивідуальності. І. Зимня під поняттям “компетентнісний підхід” розуміє спрямованість освіти на розвиток особистості, що сприяє формуванню в неї таких особистісних якостей, як компетентність засобами розв'язання професійних і соціальних задач в освіті. О. Пометун, досліджуване поняття визначає як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових та предметних компетентностей особистості. Т. Сорочан під компетентнісним підходом розуміє переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі.

Педагогічна наука почала займатися питаннями компетентності, базуючись на результатах досліджень соціології, психології, філософії, математики, кібернетики. Можливо саме цим зумовлений широкий діапазон термінологічного апарату, а також досліджень щодо компетентнісної проблематики. У зв'язку з цим розглянемо базові поняття, які пов'язані з компетентнісним підходом – “компетентність” та “компетенція”.

Аналіз сучасної педагогічної літератури з проблеми досліджуваних категорійних понять засвідчив, що найчастіше поняття “професійна компетентність” застосовується до керівників виробничого профілю. Виявлено, що поняття “компетентність” має різне тлумачення: як “оволодіння знаннями, які дозволяють судити про щось” (лінгвістичне



трактування), “освіченість, правомірність” (філософське тлумачення), “авторитетність, повноправність” (педагогічне тлумачення).

Компетенція розглядається як “сукупність повноважень (прав і обов’язків) будь-якого органу або посадової особи, які встановлені законом, статутом цього органу або іншим положенням”, “коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний”. Як свідчить категорійний аналіз, “компетенція” є похідним поняттям від “компетентності” й означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а “компетентність” – семантично первинна категорія, яка постає їх інтериоризованою сукупністю, системою, певним “багажем” знань людини. Тому, “компетентна” у своїй справі людина – це “та, хто є визнаним знавцем у будь-якому питанні”. Термін “компетентність фахівця” в останні роки набуває актуальності в дослідженні психолого–педагогічних проблем. Водночас досить часто і термін “компетенція” використовується у різних сферах. Зокрема, психологи розглядають компетентність як психологічне новоутворення особистості, лінгвісти частіше вказують на відповідну компетенцію, яка належить мовній особистості.

Відтак, вивчення теоретичних праць сучасних досліджень дозволяють розглядати “компетентність” як високий рівень професіоналізму особистості і визначити її як здатність розв’язувати актуальні проблеми, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, досвіді та цінностях, отриманих особистістю шляхом освіти та практичної діяльності.

Ураховуючи результати досліджень науковців, під “компетенцією” розуміємо сукупність основних теоретичних знань, практичних навичок та вмінь, здібностей та якостей особистості, які характеризують її готовність до виконання певної діяльності. Отже, “компетентність” постає більш широким поняттям, яке визначає рівень професіоналізму особистості майбутнього педагога (володіння знаннями та вміннями), що дозволяють їй демонструвати високий рівень професійного мислення, власну оцінку та позицію.

Варто дослідити питання про співвідношення понять “компетентність” і “компетенція” на різних стадіях професійного становлення фахівця. Ряд учених (Н. Кузьміна, В. Желанова, О. Ломакіна, В. Орлов, М. Розов та інші) розглядають “компетенцію” як основу для подальшого формування і розвитку компетентності [5, 7, 10].

На думку В. Болотова, В. Серікова, природа компетентності є наслідком саморозвитку індивіда, проте не стільки технологічного, скільки його особистісного зростання, результатом самоорганізації й узагальнення діяльнісного і особистісного досвіду. З погляду В. Болотова, компетентність, – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню майбутніми фахівцями свого місця в житті, внаслідок чого освіта постає як високомотивована і по-справжньому особистісно орієнтована і така, що забезпечує попит на особистісний потенціал, визнання особистості оточуючими й усвідомлення нею самою власної значущості [2].

Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній наочній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [9]. На думку А. Бермуса, компетентність постає системною єдністю, що інтегрує особистісні, предметні й інструментальні особливості і компоненти [1]. М. Чошанов вважає, що



компетентність – здатність до постійного прагнення щодо оновлення і використання знань у конкретних умовах, тобто володіння оперативними і мобільними знаннями, під якими розуміється гнучкість і критичність мислення, тобто здатність вибирати найбільш оптимальні і ефективні рішення [12].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття компетентності тлумачиться як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу, в основі якої – набір знань, навичок, умінь, що дають змогу особистості ефективно виконувати певні функції. Останні сприяють досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Виділяють такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення (стратегії).

Підкреслимо, що у рамках певного фаху на рівень професійної компетентності суттєво впливають окремі компетенції чи компетентності, володіння якими може визначати конкурентоспроможність сучасного фахівця. Тому важливо враховувати результати розробок науковців у цьому напрямі. Існують різні класифікації компетентностей. Так, А. Маркова виокремлює: спеціальну компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальну компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, неохильність професійному старінню, вміння організувати раціонально свою працю без перевантажень часу і сил, здійснювати працю без напруги і втоми [8, с. 57]. З погляду А. Маркової, названі види компетентності означають по суті зрілість людини у професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості як професіонала, його індивідуальності.

І. Зимня розрізняє три основні групи компетентностей: компетентності, які характеризують особистість, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, які відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, які відносяться до людської діяльності, що характеризується у всіх її проявах [3]. Як стверджує дослідниця, ці компетенції, відбиваючись у поведінці, діяльності людини, стають його особистісними якостями. Відповідно, вони стають компетентностями, які характеризуються і мотиваційними, і смисловими відношеннями, а також регуляторними складовими, поряд з когнітивними складовими та досвідом.

У зарубіжній літературі професійні компетенції інколи розглядаються, як певні кваліфікації. Ключові кваліфікації знайшли відображення у зарубіжній педагогічній літературі [14].

Одним з провідних підходів до розуміння вказаного феномену можна назвати концепцію Н. Кузьміної, яка визначила компетентність через систему здібностей,



необхідних педагогу [5]. Ряд авторів включають у ці здібності і психологічні якості особистості (Ф. Гоноболін, А. Макарова, А. Міщенко, Б. Теплов).

Деякі вчені вважають, що компетентність педагога включає такі особистісні якості, як ініціативність, відповідальність, працьовитість, цілеспрямованість, упевненість у собі (Н. Кухарев, В. Гінецинський, А. Маркова). У структурі компетентності С. Вітвицька, Г. Лєвова, Л. Мітіна виділяє знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [6, 8].

Отже, як свідчить аналіз, компетентність є системою життєвого та професійного досвіду людини (що може певним чином позначається за допомогою знань, умінь та навичок), а компетенція виражає актуальну сферу застосування людського досвіду.

Таким чином, компетентність (лат. *competens* – здібний) слід відрізнити від компетенції (лат. *competentia* – належність за правом). Остання окреслює коло повноважень будь-якого органу або посадової особи, а також коло питань, у яких фахівці певної галузі володіють пізнанням і досвідом. Таке розуміння передбачає, що компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок і стилів, способів діяльності), які задаються стосовно визначеного кола предметів і процесів. У той час як компетентність включає володіння компетенцією та володіння знаннями, які дозволяють судити про будь-що.

Загалом, компетентність можна розуміти як ступінь соціально-психологічної, особистісної зрілості людини, що передбачає певний рівень її психічного розвитку, психологічну готовність до виконання певного виду діяльності. Це дозволяє людині завдяки адекватній соціальній адаптації успішно функціонувати в суспільстві.

Важливими у структурі компетентності є взаємозв'язок знань, умінь та навичок, їх інтеграція у контексті досвіду та практичних дій, а також система ціннісних орієнтацій, професійних намірів, професійних якостей, які роблять людину зразком для наслідування у певному професійному колі.

У структуру компетенції майбутнього педагога входять знання та уявлення теоретичного характеру, що виражають рівень обізнаності людини у професійній та загальножиттєвій сферах, а також включають потребно-мотиваційні установки, здатність застосовувати свій досвід, знання, вміння та навички у педагогічній діяльності, певні особистісні риси та здібності, які виражають рівень готовності виконувати певні професійні дії.

Відтак, компетенція постає певним особистісно-професійним потенційним ресурсом педагога, що виражає її готовність до включення у професійну діяльність, в той час як компетентність виражає актуалізацію зазначеного потенційного ресурсу у сфері професійної педагогічної діяльності.

Отже, компетентність та компетенція, на погляд деяких дослідників, є не стільки взаємно доповнюючими категоріями, скільки генетично орієнтованими, за умови, коли компетенція може розглядатися як особистісна база для формування і розвитку компетентності [5, 7, 10]. Нині спостерігається тенденція до перебудови парадигми формування компетентного педагога, яка, окрім визначених чинників його професійної кваліфікації, враховує систему особистісних якостей учителя, соціальну спрямованість



його діяльності та здатності до самовдосконалення, професійного зростання, особистісного саморозвитку, самовдосконалення.

Тому, у понятійну структуру компетентності входить як компетенція, так і готовність. Якщо компетентність виражає здатність педагога ефективно працювати та розв'язувати проблеми та педагогічні задачі, що виникають у навчально-виховному процесі, то, відповідно, важливим моментом діяльності педагога є готовність до педагогічної праці та адаптації до змінюючих умов. Саме динамічність педагогічної діяльності та непередбаченість її перебігу потребують аналізу такої категорії, як "готовність" до діяльності, що постає внутрішнім потенціалом компетентності. Водночас компетентність педагога може розумітися як один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду педагогічної діяльності, до дії професійного спрямування. Останню можна розуміти як стан мобілізації психофізичних систем учителя (що дозволяє ефективно виконувати професійні дії), його озброєність необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками, як реалізацію внутрішніх програм дій відповідно до нових соціальних вимог. При цьому професійну компетентність і готовність можна ототожнювати, розглядаючи останню як потенційну готовність до ефективного розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач.

Таким чином, аналіз базових понять термінологічної системи компетентнісної проблематики свідчить про її актуальність і перспективність. Відповідно виникає потреба у перебудові парадигми формування сучасного компетентного педагога, яка передбачає постійний саморозвиток його особистісної і професійної сфери, здатності до самовдосконалення та професійного зростання.

Література:

1. *Бермус А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. – <http://www.eidos.journal/2005/0910-12.htm>.
2. *Болотов В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – № 10. – 2003.
3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: Труды методологического семинара "России в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы" / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 47 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004.
5. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. школа, 1990. – 167 с.
6. *Левава Г. А.* Формирование готовности студентов к продуктивной профессиональной самореализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Левава. – Тольятти, 2003. – 20 с.
7. *Ломакина О. Е.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя : дис. канд. пед. наук / О. Е. Ломакина. – Волгоград, 1998.



8. *Маркова А. К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8.
9. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М., 2002.
10. *Розов М. В.* Методологические принципы ценностного прогнозирования образования / М. В. Розов // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992.
11. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : “К.І.С.”, 2003. – 296 с.
12. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996.
13. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2002. Доступ: www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm
14. *White R. W.* Motivation Reconsidered: The Concept of Competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – № 66.

POJĘCIA PODSTAWOWE SYSTEMU TERMINÓW PROBLEMATU KOMPETENCJI SZKOLENIA NAUCZYCIELI

Streszczenie. Przeanalizowane są pojęcia podstawowe systemu terminów problematu kompetencji. Zidentyfikowane są właściwości podejścia kompetencji, rozpatrzone są esencję oraz specyfikę głównych pojęć: “kompetentność”, “kompetencja”, “gotowość”. Zbadane pojęcia nie tylko uzupełniają przez siebie, ale również są genetycznie zorientowane, a kompetencja może być rozpatrzona jako podstawa osobowościowa dla tworzenia i rozwoju kompetentności.

Słowa kluczowe: podejście kompetencji, kompetentność, gotowość.

BASIC CONCEPTS OF THE TERM SYSTEM OF COMPETENCE PROBLEMS OF TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING

The basic concepts of the term system of competence problems are considered. The peculiarities of the competence approach are revealed; the essence and specificity of such basic concepts as “competence”, “readiness” are analyzed. The analyzing concepts are not only complementary categories, but also genetically oriented while the competence can be considered as personality base for the formation and development of the competence.

Key words: competence approach, competence, readiness.

БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Проанализированы базовые понятия термин-системы компетентностной проблематики. Выявлены особенности компетентностного подхода, рассматривается сущность и специфика основных понятий: “компетентность”, “компетенция”, “готовность”. Исследуемые понятия выступают не только взаимно дополняющими категориями, но и генетически ориентированными, при этом компетенция может рассматриваться как личностная база для формирования и развития компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, готовность.



ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

З'ясовано зміст поняття "технологія педагогічної освіти" як важливої складової, яка забезпечує якість підготовки сучасного викладача. Виявлено особливості та закономірності процесу формування технологічної культури майбутнього викладача під час засвоєння курсу "Технології педагогічної освіти" в магістратурі. Визначено особливості професійної підготовки майбутнього викладача з позицій компетентнісного підходу та з'ясовано умови, що забезпечують високий рівень ефективності його впровадження.

Ключові слова: технології педагогічної освіти, технологічна культура, викладацька діяльність, педагогічна майстерність.

Велике значення для створення сучасної концепції підготовки майбутнього викладача мають ідеї навчання, що розвивають і виховують (Л. Виготський, Л. Занков), особистісно зорієнтованої освіти (І. Бех, С. Максименко, В. Сериков, І. Якіманська), розуміння професійного становлення особистості як умови її самореалізації (С. Батишев, І. Зязюн, Н. Ничкало), концепції розвитку і виховання особистості як процесу її саморозвитку протягом життя (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Кремінь), реалізації положень Педагогічної Конституції Європи, компетентнісного підходу у сучасній освіті. Тому є сенс дослідити проблему професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача з точки зору переорієнтації всієї системи на особистісно-професійний розвиток і саморозвиток магістранта, його професійних інтересів і потреб, створення умов, спрямованих на розкриття і розвиток загальних і спеціальних здібностей, позитивну самореалізацію як у навчально-пізнавальній, так і майбутній професійній діяльності [3, с. 4].

Професійну підготовку сучасного викладача можна реалізувати повніше, якщо її **головна мета буде полягати у створенні організаційно-педагогічних умов його професійно-особистісного розвитку та саморозвитку, вираженого передусім у його здатності до усталеного збагачення своєї духовної і професійної культури.** Процес професійної підготовки викладача повинен здійснюватися з урахуванням основних стадій становлення особистості як суб'єкта діяльності (адаптація магістрантів до нових соціально-педагогічних умов навчання, становлення активної позиції того, кого навчають, компетентнісного самовизначення), шляхом насичення гуманістичним та технологічним змістом традиційних курсів професійно-педагогічних дисциплін.

Не менш важливим є дослідження проблеми особистісного сприйняття майбутнім викладачем зміни змісту цінностей педагогічної діяльності у зв'язку зі зміною формату вищої освіти України після імплементації Закону "Про вищу освіту" 2014 р. Автономія університету і мобільність його студента та викладача потребують модернізації не тільки змісту педагогічної освіти, а й формулювання ключових компетентностей за рахунок зміни технологій підготовки викладача ВЗО. Без сумніву, процес його професійної підготовки буде більш успішним, якщо діяльність сприятиме



реконструкції власного змісту цінностей професійно-педагогічної діяльності, залученню до більш активного педагогічного стажування для набуття досвіду інноваційної діяльності.

Першорядний інтерес для концептуального переосмислення професійної підготовки майбутнього викладача і, у зв'язку з цим, особливостей функціонування сучасної педагогічної кафедри університету представляє уточнення сутності і структури технологічної складової педагогічної діяльності, її різноманітного змісту. Для реалізації перелічених ідей і принципів в Україні проаналізовано та розроблено компетентнісний підхід як стратегічний орієнтир міжнародної педагогічної спільноти (О. Савченко, О. Овчарук). Його метою є створення державного механізму, який повинен забезпечити умови для повноцінного функціонування системи педагогічної освіти і якісного виконання вчителем та викладачем своїх професійних функцій як продуктивної сили суспільства відповідно до потреб його розвитку.

Державні документи педагогічної освіти наголошують, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державно-освітньої політики. В освітньому просторі України змінюється його домінанта. Це зумовлює не тільки стрімкий розвиток держави, суспільства в цілому, а в першу чергу – вимоги до розвитку конкретної людини. У нашому випадку – магістранта як майбутнього викладача системи вищої педагогічної освіти, яка перебуває в умовах кардинальних змін [4].

З нашої точки зору, підготовка майбутнього викладача поки ще знаннево орієнтована на шкоду формуванню його професійної індивідуальності, вона не стимулює його особистісно-професійний саморозвиток. Педагогічне стажування магістранта не організується як освітнє середовище для самоактуалізації та професійного саморозвитку його особистості, засвоєння та застосування інноваційних технологій підготовки майбутнього фахівця. Наукові розробки магістрантів лежать за межами розробки інноваційних проектів та засобів інформаційного забезпечення, не орієнтовані на розвиток його педагогічної майстерності в майбутньому.

Сьогодні головним напрямком розвитку педагогічної освіти є перехід від масово-репродуктивної до розвиваючої, творчої і особистісної моделі, що створює умови для виявлення та формування творчої індивідуальності майбутнього викладача [5].

Безперечно, у сучасних умовах різко зростає значення педагогічних кафедр в університетах, які повинні теоретично підготувати і здійснити супровід змін у вищій школі. Це не є випадковістю, а віддзеркалює об'єктивно існуючу закономірність – збагачення сутності педагогічної діяльності у вищій школі, і відповідно, функцій педагогічних кафедр.

Педагогічна підготовка незалежно від спеціальності студента виконує системоутворюючу функцію. Її призначення:

- ознайомити майбутнього викладача із закономірностями розвитку особистості студента на різних етапах його становлення;
- організувати освітній простір, де магістрант має можливість оволодіти знаннями про педагогічну діяльність у вищій школі, уміннями і навиками даної діяльності;
- теоретично та практично послідовно реалізовувати компетентнісний підхід;



– викладачеві активно професійно розвиватись, засвоюючи різні моделі професійної діяльності;

– створити умови для того, щоб “Педагогіка вищої школи” усвідомлювалась, сприймалась майбутнім спеціалістом не тільки як навчальна дисципліна, але і як наука, мистецтво, фундамент для побудови авторських систем, створення особистої педагогічної концепції;

– допомогти магістрантам розібратися з власним “Я”, співвіднести його з вимогами, що висуваються професією;

– проводити наукові дослідження з проблем гуманізації та технологізації підготовки майбутнього викладача;

– спонукати та підтримувати постійне професійне зростання майбутнього викладача університету, формування його технологічної культури та педагогічної майстерності.

Особливий дослідницький інтерес становить комплексне вивчення зміни закономірностей і принципів неперервного загального і професійного розвитку викладача нового типу, якого характеризує потреба і здатність бачити у формуванні особистості людини, що зростає, головний зміст професійного життя. Такий викладач, спираючись на позитивне в особистості студента, бере участь у визначенні стратегій і тактик його особистісно-професійного розвитку. Викладач повинен знаходитись у неперервному пошуку нестандартних підходів до навчання особистості, яка постійно розвивається. Він має бути здатний не тільки чітко і науково обгрунтовано діяти за зразком, але й **постійно вдосконалювати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, яка надалі все більше стає сферою практичного людинознавства** [4].

Підготовка майбутнього викладача з позицій компетентнісного підходу нарешті стає контекстною в істинному значенні цього терміна. Практичне здійснення такого підходу вимагає:

– урахування реальних психолого-фізіологічних можливостей магістранта;

– професійної підготовленості магістранта до майбутньої навчально-виховної діяльності;

– розуміння та сприйняття контексту його життєвої ситуації, оскільки він є дорослою людиною, часто має досвід професійної діяльності в школі та досвід родинних стосунків.

– відбір педагогічних технологій, які б максимально відповідали його індивідуальності та створювали індивідуальний стиль майбутньої професійної діяльності.

Викладання дисциплін педагогічного циклу слід перевести з площини освіти магістранта у сферу створення умов для **виховання творчої особистості, яка свідомо бере на себе відповідальність за свій існуючий і майбутній професійний розвиток та саморозвиток.**

Психолого-педагогічний цикл дисциплін необхідно реалізувати на базі діяльнісного, компетентнісного та суб’єктного підходів. Акцент треба зробити на формуванні засобів особистісно-професійного самовизначення магістранта. Майбутній викладач не може реалізуватися без постійного розвитку здатності пізнавати себе, інших, себе в інших, інших у собі, усталено самовдосконалюватися. Професійна діяльність викладача полягає в постійному рефлексивному аналізі педагогічної діяльності і окремих ситуацій, розумінні



контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Розвинена рефлексивна здатність повинна бути відмінною рисою викладача, а це вимагає глибокого знання особистих рис дорослої людини, її індивідуальності.

Серед головних тенденцій удосконалення професійно-педагогічної підготовки слід відзначити як провідну *особистісно-розвивальну спрямованість*. Вона розглядається нами в межах понять “мобільність”, “суб’єкт”, “свобода вибору”, “розвиток”, “саморозвиток”, “унікальність”, “сучасні технології педагогічної освіти”, “засоби і форми самодетермінації і самореалізації викладача”. На жаль, парадигмальні зміни в освіті у цілому тільки починають знаходити місце у конкретних діях викладачів університетів по створенню освітньо-наукових програм.

Сучасна концепція професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача передбачає **зміни її пріоритетів**:

1. Специфічні цілі: актуалізація і розвиток особистісних і суб’єктних функцій індивіда.
2. Зміст, у якому освітній стандарт органічно поєднується з особистим досвідом того, кого навчають.
3. Технології, що забезпечують виявлення особистісно-професійних функцій і особистісного рівня самореалізації індивіда.
4. Технології, що забезпечують професійний розвиток та саморозвиток майбутнього викладача.

Центральним положенням особистісно-суб’єктивного орієнтованого підходу є новий погляд на особистість магістранта і викладача університету. Він включає такі основні позиції:

- особистість магістранта є унікальним явищем, тому він “апріорі” заслуговує на повагу (навіть якщо не є зразком);
- професійний розвиток та саморозвиток особистості як магістранта, так і викладача є головною метою педагогічної системи університету;
- магістрант є не об’єктом, а суб’єктом професійної підготовки, що необхідно забезпечити відповідними підходами та технологіями.

Провідною ідеєю при переосмисленні педагогічної підготовки є реалізація положень компетентнісного підходу, ідея активної ролі магістранта у розвитку його особистісних і професійних здібностей і якостей, тобто примат “суб’єктності”, високий рівень розвитку суб’єктивного контролю. Педагогічна підготовка повинна бути більш розвиваючою, саморозвиваючою і персоналізованою. Її реалізація має забезпечувати невимушений стабільний професійний розвиток майбутнього викладача, щоб емпіричне уявлення про індивідуальність у всій її психічній і фізичній організації набуло ясних контурів і конкретних форм шляхом органічного зростання і розвитку.

Програми з дисциплін педагогічного циклу, такі як “Педагогіка і психологія вищої школи”, “Основи наукових досліджень”, “Вища освіта та Болонський процес” повинні мати розвивальний характер і забезпечувати формування ряду компетенцій:

- бути спрямованими на максимальне задоволення інтелектуальних, духовних і професійних запитів магістранта;
- бути орієнтованими на розвиток їх педагогічних здібностей і педагогічного мислення;



- збагачувати професійно-педагогічну спрямованість особистості;
- формувати фасилітаторську позицію у ході стажування в магістратурі.

Проблема мети педагогічної підготовки майбутнього викладача сьогодні концептуально переосмислюється. Частіше вона усвідомлюється як його підготовка до неперервного особистісно-професійного розвитку, тому впливає питання про об'єктивні показники його динаміки. Уточнення цільової настанови педагогічної підготовки задає принципово нову парадигму її існування. Різні педагогічні системи потребують того чи іншого професійного типу особистості викладача. Але, зрозуміло, основним орієнтиром при визначенні цілей педагогічної підготовки майбутнього викладача є загальнолюдські і професійні цінності, високий рівень педагогічної майстерності.

Ще одним орієнтиром всього педагогічного процесу є індивідуальність майбутнього викладача, її унікальність, професійна компетентність. Розвиток духовної і професійної культури, що сприймається як інтегрована властивість особистості, проявляється в потребі жити, творити відповідно до ідеалів професії. Також завданням педагогічної підготовки повинна стати, підготовка магістранта не тільки до здійснення різних видів професійної діяльності, але і до формування концепції життя і професійної долі [5].

Можна виділити ще цілу низку значущих завдань:

- навчити магістранта приймати педагогічно доцільні рішення;
- розвивати в нього волю та вміння долати педагогічні труднощі;
- відмовитися від застосування педагогіки гніву, образи, самолюбства, гальмування самостійності або творчості студента.

Таким чином, викладання дисциплін педагогічного циклу повинно здійснюватись як супровід у забезпеченні професійного розвитку і саморозвитку майбутнього викладача шляхом організації наукової, педагогічної та інших видів діяльності.

Саме тому вкрай необхідним є введення в підготовку магістранта дисципліни **“Технології педагогічної освіти”**. Особлива увага має приділятися особистісно та суб'єктно орієнтованим технологіям: розвиваючому і модульно-розвиваючому навчання, проєктивній технології, навчання як дослідженню та іншим [6]. Основою цих технологій повинен стати *діалог*, який дозволяє магістранту вчитися критичному мисленню, формувати власну думку, здійснювати вибір і приймати обґрунтоване рішення при наявності різних варіантів відповідей.

Настав час на технологічному рівні дослідити та розв'язати проблему формування особистісно-професійної успішності магістранта. Викладачу слід навчитися будувати викладання предмета разом із магістрантом, адаптуючи його до умов, що є у ВЗО, і готувати до можливих ситуацій у подальшій професійній діяльності. Зовсім неопрацьованим є питання про створення ситуацій успіху саморозвитку магістранта. Серед методів і технологій слід надати перевагу тим, які сприяють активізації творчих можливостей магістранта для майбутньої професійної діяльності.

Технології педагогічної освіти повинні забезпечувати суб'єктну позицію того, кого навчають, під час пізнавальної діяльності, орієнтувати його на постійний саморозвиток. Цьому сприяє індивідуалізація педагогічної підготовки, у результаті якої майбутній викладач працює за індивідуальним планом і освітньою програмою, складає професійний автопортрет, вчиться



формулювати і забезпечувати особисту педагогічну концепцію, стратегію і тактику професійної життєдіяльності.

Дуже важливо навчити майбутнього викладача створювати проекти вищих навчальних закладів сьогоdnішнього і завтрашнього дня, проектувати і будувати професійні стосунки. На жаль, педагогічні дисципліни своїм змістом і напрямком спрямовані на вивчення досвіду й ідей минулого, але необхідно спрямувати більше уваги до вектора майбутнього. При цьому домінантою будь-якого проектування має бути покращення рівня якості навчання та університетського життя у цілому, життя студента, професійного життя викладача.

Однією з провідних задач курсу “Технології педагогічної освіти” повинно стати створення такого освітньо-розвиваючого середовища, у результаті взаємодії з яким у майбутнього викладача формуються готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння своєї індивідуальної сутності, на ґрунті якої складається особистісна педагогічна концепція і персонал-технологія. На жаль, на сьогоdnішній день проблема технологічної грамотності і культури сучасного викладача недостатньо розроблена в науці і практиці вітчизняної педагогічної освіти.

Ідея особистісно та суб’єктно-орієнтованої педагогічної освіти тільки починає визначатися на двох рівнях: повсякденному і науковому. На повсякденному рівні викладачами ВЗО часто обговорюються ідеї: поваги до особистості магістранта і визнання її унікальності; діалогічного характеру лекцій і практичних занять; співробітництва і співтворчості як у навчальному процесі, так і в науково-експериментальній роботі; використання методів і прийомів часткової індивідуалізації навчання. У рамках концептуальних підходів робляться поки що окремі, розрізнені спроби створення умов індивідуалізації та персоналізації підготовки майбутнього викладача [5].

Практичне значення розв’язання проблеми формування готовності майбутнього викладача до роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій досить велике. Університету сьогоdnі необхідний саме викладач-технолог. Визнання за кожним факультетом, випускником будь-якої спеціальності права мати свій неповторний образ, працювати за авторськими програмами потребують викладачів з інноваційним мисленням, здатних усвідомлено взяти на себе відповідальність як за унікальність іншої людини, що постійно розвивається, так і педагогічної освіти як системи, що теж перебуває у розвитку. Відсутність обов’язкових дисциплін або хоча б спецкурсів, де у систематизованому вигляді викладався б технологічний підхід до навчання і виховання, різко знижує загальний результат педагогічної освіти.

Багаторічний досвід роботи у ВЗО переконав нас у необхідності створення курсу “Технології педагогічної освіти”, результати впровадження якого підтвердили його високу цінність для майбутнього викладача. У структурі психолого-педагогічної підготовки курс займає особливе місце у зв’язку з завданнями, які він здатний розв’язувати. Курс “Технології педагогічної освіти” має дві основні мети. Перша – дидактична – ознайомлення магістрантів з теорією та широким спектром напрацьованих наукою і практикою педагогічних технологій. Друга – розвивальна – набуття навичок і досвіду здійснення педагогічної діяльності у різноманітних концептуальних системах. Досягнення таких цілей можливе за умови освоєння повного обсягу психологічних, педагогічних і методичних дисциплін, знайомства з



основними психолого-педагогічними поняттями і концепціями. Практична спрямованість курсу створює ті природні умови, за яких майбутній викладач з об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкт індивідуального професійного розвитку.

У змісті дисципліни ретельно зібрані створені за останні роки освіти технології, кінцевою метою яких є гармонійний розвиток особистості магістранта як майбутнього викладача. Привернута увага вчених, практиків, викладачів і магістрантів ВЗО до тих вагомих труднощів, які пережила вища школа 90-х рр. ХХ століттях в умовах євроінтеграційних процесів.

Не маючи змоги у межах одного курсу охопити повне коло питань щодо технологічного підходу в вищій освіті, педагогічних технологій, глибоко проаналізувати теоретичні основи окремих наукових шкіл і напрямків, ми зосередились на розгляді лише деяких важливих, з нашого погляду, питань:

1. Розуміння особливостей технологічного підходу в педагогічній освіті.
2. Значення поняття “педагогіка особистісно-професійного розвитку студента та викладача”.
3. Становлення особистісного та суб'єктного підходу у педагогічній освіті.
4. Опис і аналіз найбільш поширених педагогічних технологій: технологія формування дослідницької культури майбутнього викладача, технологія організації історико-педагогічного дослідження, технологія персоніфікованого підходу, технологія організації групової діяльності студентів, технологія виховання засобами музейно-освітнього середовища, технологія самовиховання, здоров'язберігаючі технології, проектні технології, технології особистісно-професійного саморозвитку та інші.

До змісту дисципліни ввійшли:

- загально визнані особистісно орієнтовані педагогічні технології, що широко використовуються (кредитно-модульна, організація роботи студента у малих групах);
- технології, що активно розвиваються на сучасному етапі (навчання як дослідження, навчальне проектування);
- малознайомі багатьом викладачам технології: інформаційно-комунікаційні технології шкільної та вищої педагогічної освіти, WIKI-технології, інформаційні технології, технології дистанційної освіти, технології створення та супроводження персональних веб-ресурсів.

Вибір технологій здійснений дослідниками суб'єктивно, ґрунтується на досвіді викладачів, на вивченні мало доступних публікацій. Під час опису та аналізу окремих педагогічних технологій ми прагнули максимально відобразити як авторський підхід, так і його розвиток у працях послідовників, взагалі авторство у педагогіці – дуже проблемна річ. Власне, технології навчання є плодами міркувань багатьох людей і результатом багатолітньої педагогічної практики (часто знайти автора будь-якої педагогічної технології важко).

Аналізуючи певну технологію, викладач університету може працювати в рамках такої схеми: історія виникнення технології; концептуальні положення; мета і завдання; ключові слова та понятійний апарат; зміст технології; вимоги до особистості педагога.

Залежно від специфіки факультету та індивідуальної підготовленості викладача, який читає курс, окремі розділи можуть викладатися у нетрадиційних формах. Під час



педагогічного стажування необхідно допомогти магістранту набути досвіду складання плану заняття із позицій різних технологій. Не варто забувати, що вивчення курсу є освітньо-розвивальним середовищем, у рамках якого провідна роль відводиться глибокій, систематичній самостійній роботі магістранта. Тому одним із завдань курсу є демонстрація загальних тенденцій і підходів до застосування педагогічних технологій і пропонується далеко не повний їхній перелік.

Оскільки запропонована дисципліна є однією з перших спроб такого роду, вона не претендує на всеосяжне й остаточне трактування основних теоретичних понять і практичних рекомендацій. Технології педагогічної освіти – складне педагогічне явище, що потребує уважного і творчого ставлення. Технології підготовки майбутнього викладача як і психологічні основи, – недостатньо розроблена у вітчизняній науці галузь і є новим навчальним предметом у вищому навчальному закладі.

Концептуального переосмислення потребують не тільки мета, завдання та зміст професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача. Важливу роль у цьому процесі відіграють особистісно-професійні стосунки між магістрантами і викладачами, викладачами і керівництвом університету. Вони повинні бути гнучкими, толерантними спрямовані на постійний особистісно-професійний розвиток, саморозвиток всіх учасників педагогічного процесу. Педагогічна система університету має конструюватися таким чином, щоб створювались умови для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин магістранта і викладача. Вони полягають у перенесенні акценту з формалізованих педагогічних стосунків на особистісні, неформалізовані. За даними деонтології (наука про вплив стосунків на характер педагогічних процесів), нині особистісні стосунки є найважливішим чинником, що визначає результати навчально-виховного процесу в будь-якій педагогічній системі. В основі цих стосунків між об'єктами педагогічної взаємодії повинні бути такі принципи, як співробітництво, співтворчість, відсутність примусу, ставка на позитивне в особистості, створення у навчальному процесі ситуацій успіху. Головна теза гуманно-особистісного підходу – йти від тих можливостей і здібностей, які має магістрант і майбутній викладач, розвиваючи і вдосконалюючи їхній особистісно-професійний потенціал.

На наш погляд, основне протиріччя полягає саме у тому, що ситуація будь-якого педагогічного втручання є етично напруженою в принципі, незалежно від наших визначень, що таке освіта і яку особистість проектує викладач. Чим розвиненіший магістрант, тим очевидніша напруженість. Висококваліфікований досвідчений викладач неодмінно замислюється над проблемою втручання у життя і професійну долю своїх студентів. Для сучасної освіти є природним те, що педагогу “дана влада” втручатися у життя іншої людини, у даному випадку – студента. Це є протиріччям між необхідністю викладача діяти і рефлексією щодо основ цієї дії (чи маю право втручатися, і якою мірою, в особистісний і професійний розвиток людини, задавати їй конкретний напрямок).

З огляду на це, сучасний викладач при виборі педагогічної технології повинен мати такі якості:

- емпатія – здатність почувати емоційний стан студента і колеги;
- толерантність – здатність розуміти і приймати унікальність будь-якої особистості;



- прагнення до емоційної підтримки іншої людини; здатність обґрунтовувати свої вчинки, виділяти мотиви своєї викладацької діяльності;
- рефлексія – вміння виділити підставу професійної діяльності, вчинку, відносин, життєвих труднощів як свого магістранта, так і своїх власних.

Література:

1. Закон України “Про вищу освіту” від 1.07.2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України // Урядовий кур’єр. – 2014. – № 146. – С. 7–18. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu>.
2. Зязюн І. А. Освітні парадигми і педагогічні технології в контексті філософії освіти / І. А. Зязюн // *Образование без границ*. – Артек МДЦ, 2002. – № 2. – С. 19–25.
3. Зязюн І. А. Совершенствование профессионального развития личности на основе технологизации образования / И. А. Зязюн // *Школьные технологи*. – 2006. – № 1. – С. 41–45.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
5. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика : навч. посібник [вид. 3-ге, перероб. і доп.]. / О. М. Пехота. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 272 с. (Серія “Педагогічна освіта–XXI ст.”)
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
7. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року : проект [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%202011_11_2014.pdf.

TECNOLOGIA EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ: PODEJŚCIE KOMPETENCJE

W artykule wyjaśniono pojęcie “technologii kształcenia nauczycieli” jako ważny składnik, który zapewnia jakość współczesnego nauczyciela. Cechy i prawidłowości formowania się kultury technologicznej przyszłego nauczyciela, opanowując kurs “Technologie Nauczycieli” na studiach magisterskich. Podjęto cechy zawodowe nauczycieli z pozycji kwalifikowanego podejścia i opisano warunki, które zapewniają wysoki poziom skuteczności jego realizacji.

Słowa kluczowe: *technologia kształcenia nauczycieli, kultura technologiczna, działalność dydaktyczna, umiejętności pedagogiczne.*

TECNOLOGIES OF PEDAGOGICAL EDUCATION: COMPETENCE APPROACH

The content of the notion “Education technology” as an important element which provides the quality of modern lecturer training is pointed in the article. The peculiarities of the process of future teacher technological culture formation during the learning the course “Technology of higher education” at master-course are defined. The peculiarities of professional training of future teacher from the point of competence approach are lit up; the conditions providing the effectiveness of its implementation are pointed.

Key words: *education technology, technological culture, teaching, pedagogical skills.*



ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Рассматривается содержание понятия “технология педагогического образования” как важной составляющей, которая обеспечивает качество подготовки современного преподавателя. Выявлены особенности и закономерности процесса формирования технологической культуры будущего учителя в ходе изучения курса “Технологии педагогического образования” в магистратуре. Определены особенности профессиональной подготовки будущего преподавателя с позиций компетентностного подхода и выяснены условия, обеспечивающие высокий уровень эффективности его использования.

Ключевые слова: технологии педагогического образования, технологическая культура, преподавательская деятельность, педагогическое мастерство.

Олександр ВОЗНЮК

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Присвячується світлій пам'яті академіка І. А. Зязюна

Ціле (системна практика, в тому числі й педагогічна дія) виступає в якості енергійного резонатора всіх творчих процесів (еманацій), своєрідним обертоном усіх енергійних процесів-частин, що вже за визначенням виключає можливість виникнення атмосфери непримиренності, антагонізму протилежностей в межах єдиного Цілого.

І. А. Зязюн

На основі міждисциплінарного дослідження здійснюється спроба системного аналізу методологічних засад психологічних чинників ефективної педагогічної дії. Репрезентується системна структура педагогічної дії (впливу) та наводяться ефективні методичні напрями педагогічної дії.

Ключові слова: синергетична педагогічна парадигма, психологічні чинники ефективної педагогічної дії, ефективне освітнє середовище.

Сучасна цивілізація входить у якісно новий інформаційний стан, що супроводжується докорінними цивілізаційно-парадигмальними змінами в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти. У зв'язку з цим доречно говорити про появу нових гуманітарно- та професійно орієнтованих парадигм освіти, нових освітніх напрямів, новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки, які актуалізувалися у контексті цивілізаційних трансформацій, та спричинили декларацію десятків нових освітніх парадигм.

Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадигмальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку у кінці 90-х рр. ХХ ст.) розглянуті у працях **українських науковців** (В. Андрущенко, І. Беха, В. Беха, В. Бикова, В. Бондара, Г. Васяновича, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Мадзігона, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Рибалки, А. Сбруєвої, Л. Хомич, та ін.), у дослідженнях



науковців ближнього (І. Алексашіної, В. Богословського, А. Валицької, Б. Гершунського, Д. Дмитрієва, І. Колесникової, А. Лігоцького, Н. Піщуліна, й ін.) та *дальнього* (Т. Куна, Дж. Агасці, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейерабенда, М. Финокьяро, Дж. Холтона та ін.) зарубіжжя.

Аналіз сучасних освітніх парадигм дозволяє говорити й про таку педагогічну парадигму, як *парадигму педагогічної дії*, розроблену І. Зязюном, який останні роки свого життя присвятив розробці *концепції інтеграції педагогіки і психології*.

У зв'язку із зазначеним вище надзвичайно актуальним є аналіз психологічних чинників ефективної педагогічної дії, яка постає найбільш фундаментальною категорією педагогічної реальності. Це і є **метою** нашої статті.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що сутність педагогічної дії полягає в актуалізації найбільш ефективного освітньо-педагогічного середовища, покликаного створювати відповідний педагогічний вплив на всіх учасників навчально-виховного процесу.

Розглянемо *психологічні особливості педагогічної дії*.

1. Наявність сензитивних фаз розвитку людини, що виявляють відкритість системи, що розвивається, тим або іншим специфічним впливам середовища. При цьому сензитивність розвитку впливає із його гетерохронності, тобто його діалектичної нерівномірності, коли розвиток певної функції чи органу людського організму виявляє діалектичні фази “теза – антитеза – синтез”. Гранично просто цей процес ілюструється висловом Г. Плеханова, який писав, що “будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою” [5, с. 693].

Зазначений діалектичний процес, який виявляє певну формальну тотожність першої і третьої (останньої) фаз розвитку будь-якого явища, знаходить вираження у психологічних дослідженнях, які виявляють так зване про– і ретроградне гальмування, коли ряди елементів, які утримуються в пам'яті людини, утворюють особливі структури, в яких початкові і кінцеві елементи мають перевагу.

Слід відзначити, що *становлення особистості* також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – *адаптації, індивідуалізації, інтеграції* [7, с. 98]. Тут адаптація постає як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку. До подібного смислового ряду відноситься й спостереження науковців, які показали, що приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак, що відпадає принципу гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості [1, с. 427].

Відтак, під час реалізації педагогічної дії педагог має враховувати феномен сензитивності, а сама педагогічна дія при цьому має здійснюватися відповідно до зазначеної закономірності, коли ця дія набуває циклічного характеру. Це реалізується не тільки у контексті необхідності чергувати різні (протилежно спрямовані) *модальності педагогічної дії*, але й у площині новітній ритмопедичних педагогічних методик. Як приклад можна навести *ритмопедію* – методику, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливу на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини



низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і нав'язують організму ритми, що відповідають певним фазовим станам психіки. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку.

Тут можна навести також і *метод послідовного чергування циклів навчання* [3, с. 63–73], який розроблено в Тбіліському державному університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії у 70-х рр. XX століття. Навчальний процес тут передбачає чергування циклів видів навчальної діяльності навчання.

2. Фазові стани психіки, які виявляють здатність організму реагувати на надмалі сигнали внутрішнього та зовнішнього середовища. Як указував І. Павлов, фазові стани фіксують перехід від стану пильнування до сну, відображаючи зміну співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування. Можна говорити про такі фази, як *нормальна* (сила реакції організму відповідає силі подразника), *урівноважена* (сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію), *парадоксальна* (слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, що синергетика розуміє як критично-біфуркаційний стан предметів та явищ світу, які розвиваються), *ультрапарадоксальна* (коли реакції викликають негативні, гальмівні умовні подразники, на які в нормі організм не реагує, коли виявляється відкриття організму до “поза межного” поля інформаційних подразників).

Феномен фазових станів психіки вимагає від педагога вміння використовувати механізми педагогічного навіювання, а також розуміння того, що організм виховання реалізує стани (критичні), в яких він позитивно реагує на негативні впливи і негативно на позитивні.

Зазначений висновок реалізується у контексті чергування правопівкульових та лівопівкульових фаз в розвитку людини та особливостях її реагування на подразники середовища, коли циклічним чином виявляється відкритість психіки учнів та студентів до право- та лівопівкульових сигналів середовища. При цьому психологічні установки, вироблені у дитинстві на рівні активності лівопівкульової психіки мають тенденцію разом із розвитком лівопівкульової психіки перетворюватися на свою протилежність.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність докорінної зміни виховної парадигми, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово не критично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А. Прангішвілі трактує як “модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожний конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації “людських сутнісних сил” ... як урівноваження відносин між індивідом і середовищем” [6, с. 78]), що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки (“не роби цього”), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це [2, с. 192–206].



Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної “диспропорції” півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та правопівкульовим аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, “парадоксальних” установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). “У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об’єкта, і всі об’єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу” [5, с. 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як “баланс протилежностей” (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями).

Зазначене вище знаходить реалізацію в *амбівалентному підході* в педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття “амбівалентність” як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного “перетравлювання” смислу через кожний з протилежних полюсів (С. Гончаренко).

Феномени сензитивності та фазових станів психіки реалізується також і у “методі вибуху”, яким користувався А. Макаренко. Цей метод поставав методом “біфуркаційного впливу”, що здійснюється у фазовому стані сензитивної відкритості вихованців оточенню. А. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення практичності та ефективності зазначеного методу, суть якого полягає в моделюванні педагогом такої несподівано значущої ситуації, в якій “об’єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих усвідомлених і неусвідомлених стереотипах реагування. При цьому “об’єкт виховного впливу” завдяки “вибуху” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей (та психологічних настанов) і починає діяти в новій ролі, різкий фазовий перехід до якої і відкриває можливість сугестивного впливу з метою формування у вихованця відповідної психологічної настанови.

Феномени, які ми розглядаємо, знаходять реалізацію також і в *сугестопедичній концепції навчання і виховання*, яка почала активно розроблятися у 70-рр. ХХ століття, та реалізується на основі механізму навіювання (у станах, коли людська психіка як відкрита система виявляється сензитивною до дії певних, у тому числі й надмалих



сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Сугестопедична теорія реалізує фазові стани психіки.

Вона була створена болгарським науковцем Г. Лозановим, яка постала синтезом досягнень різних наук, що дозволило отримати якісні результати на основі реалізації сугестопедичного підходу. Г. Лозанов стверджує, що сугестопедія – це нова комбінація з переважно старих елементів, на основі яких створюється новий тип навчального процесу з новими завданнями і результатами, зі своїми психофізіологічними закономірностями і новими перспективами.

Слід сказати, що актуальність педагогічного навіювання вперше виникла у зв'язку з вивченням питань подолання формалізму в процесі навчання у вітчизняній педагогіці (1949–1960 рр.) та отримала значний розвиток у Болгарії. Виникнувши в 60–70-х рр. ХХ століття, сугестопедична теорія Г. Лозанова одержала первинне використання у методистів з іноземних мов у практичному аспекті [4]. І лише пізніше, у 80-х рр., коли під впливом нових соціальних умов пріоритетною метою стало навчання іноземній мові як засобу спілкування, як способу залучення до культури країн носіїв мови, відбулося теоретичне осмислення сугестопедичної теорії (та її аспектів – *гіпнопедії*, *сугестопедії*, *релаксопедії та ритмопедії*), її трансформація в новий напрям – *інтенсивне навчання іноземним мовам*.

Основою зазначених методів покладається прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості “сторожового пункту” увісні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та автогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну “процедуру введення інформації” [8, с. 54–65].

І. Шувалова виділяє низку позитивних аспектів сугестопедії:

1) Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження Т. Павлова, І. Сеченова, А. Ухтомського, Н. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом “економічного принципу” (за І. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не тільки вплив у усвідомленому регістрі свідомості, а й у неусвідомлених регістрах, надпорогових.

2) Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар'єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

3) Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л. Виготського з виявлення зв'язку між уявою і пам'яттю, мислення і мовою; відкрите А. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л. Виготським; теорія психологічної установки Д. Узнадзе. Цілком виправданим є твердження



Г. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4) Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний “запас” у спілкуванні на іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє вміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5) Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар’єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6) Сугестопедія Г. Лозанова повертає дожиття забуті колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необхідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введене у дидактику і методику навчання.

7) Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість [9, с. 51].

У 80-х рр. минулого століття у розвитку сугестопедії в Україні виділяються технологічні аспекти сугестопедичного вивчення іноземних мов та розробка творчих методів навчання, які, у поєднанні з сугестопедичним вивченням різних шкільних предметів, покликані були позбавити сугестопедичне навчання від переважно репродуктивного рівня засвоєння знань учнями. Це висвітлювали у своїх виступах на науковій сесії в Болгарії у 1989 році доцент Київського державного педагогічного інституту іноземних мов П. Сердюков та співробітник НДІ педагогіки УРСР, тоді ше доцент А. Сиротенко.

3. Тут можна говорити про гештальттеорію (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз й ін.), яка ґрунтується на вченні про гештальт – цілісну організацію об’єкта сприйняття, за яких умов тільки і можливе засвоєння знань. Звідси будується особлива теорія засвоєння як одномоментне відображення в ході навчальної діяльності, що знаходить втілення у такому методі викладання іноземних мов, як “метод 25 кадрів”. Вправи з гештальттеорії оперують досить великими закінченими в значеннєвому відношенні фрагментами інформації, що передбачає відображення та збереження структури фрагмента і його змісту. Відтак, так званий *гештальтний підхід до навчального процесу* базується на принципі цілісності сприйняття та структуралізації об’єктів реальності (синергетичний принцип “*ціле більше частин*”).

У контексті педагогічної дії цей підхід реалізується у вигляді *методу комплексної подачі мовного матеріалу (глобалізація, педагогічна інтеграція, фундаменталізація знань, методика укрупнення дидактичних одиниць та ін.)*. У контексті психологічних механізмів педагогічного процесу цей метод відповідає особливому сугестопедичному підходу – *глобалізації*, який Г. Лозанов називає особливим видом узагальнення навчального матеріалу на базі закономірностей певного навчального предмета. Передбачає об’єднання в одному занятті кількох тем. Глобалізація виділяє суттєве, як



при складанні резюме. Поряд з цим даються і складові елементи загального, які знаходяться на другому плані.

Відтак, актуальною постає *гештальтосвіта* (О. Князева, С. Курдюмов, С. Клепко, В. Кушнір, та ін.), яка пов'язана із такою процедурою навчання, таким способом зв'язку педагога та вихованця, коли процес навчання активізується не як процес перекладання знань з однією голови в іншу, не повідомлення, висвітлення та подавання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація збудження власних сил та здібностей того, кого навчають, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта розуміється як стимулююча, збуджуюча, освіта, як відкриття себе чи співпраця з іншими людьми.

Отже, знання у системі гештальтосвіти не просто накладається на структури людей або, тим більше, нав'язується їм: така педагогічна дія реалізується *приховано*, вона постає освітою, яка стимулює власні, ще не проявлені, приховані лінії розвитку людини, яка виявляє спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів в майбутнє.

У контексті гештальтосвіти виявляються процеси цілісного сприйняття навчального матеріалу як єдиного гешталту, що пояснюється явищем імпрінтингу. З позиції синергетичного підходу адаптивний процес можна зіставити з неврівноваженими станами живих систем. Суттєвим тут є те, що формування психологічних настанов вихованців може здійснюватися на рівні неврівноважених станів живих систем, оскільки з погляду синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як стрибок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан певної системи в інший. При цьому у живих систем цей нелінійний процес виявляється як феномен чутливих етапів розвитку, де має місце корінне морфологічне, функціональне переформування живих систем. Чутливі періоди як “нормальні кризи розвитку”, де формуються базові психологічні настанови людини, співвідносяться з явищем “соціального переходу”, що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації, вони виявляються в моменти зміни певного режиму життєдіяльності людини, коли вона постає чутливою, чутливою до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу.

Суттєво, що зазначений вище феномен можна використовувати у навчально-виховному процесі, а саме таке використання завдяки зазначеній пояснювальній моделі може отримати відповідне психолого–педагогічне обґрунтування.

4. Важливою тут є методика інфантилізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік). Як пише С. Пальчевський, із повсякденної практики відомо, що коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому стані учень виглядає “активним”, примушує пригадати передстартову позицію. З погляду традиційної навчальної системи подібна ситуація є яскравою ілюстрацією одного з традиційних принципів активності навчання, до речі, правильного у своїй основі. Важливо, як підтвердили дослідження в НДІ сугестології м. Софії, активність виявляється не в мускульних зусиллях, вегетативних змінах і психічних напругах, а у ставленні до навчального процесу. Сама ж активність запам'ятовування зовнішньо може



виявитися у певній на перший погляд пасивності. Але остання за умови інфантилізації в процесі навчання насправді є виявом надактивного ставлення до навчального процесу. Таким чином, психічна і фізична пасивність у процесі запам'ятовування є одним із найсуттєвіших виявів інфантилізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування.

5. Можна говорити про синергетичний ефект цілісності системи, який виявляє принцип “талант – це сума талантів”.

Системна цілісність педагогічної реальності виявляє синергетичний принцип “талант – це сума талантів та здібностей”, який ґрунтується на тому припущенні, що основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності (“генеральний чинник інтелекту”, “базальний чинник обдарованості”). Цей принцип у свій час висунув Б. Теплов, який показав, що талант – це багатобічне явище. Останнє відповідає синергетичному принципу надактивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових. Зазначений принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де використовується *євритмія* – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи.

Принцип “талант – це сума талантів” може знайти реалізацію у методі інтеграції правопівкульової та лівопівкульової стратегій пізнання у навчальному процесі, що ілюструється педагогічною системою В. Шаталова. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках навчального процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – “правий” (конкретний) та “лівий” (абстрактний). Тут, з одного боку, юнаки та дівчата одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне.

Доречно навести й ідею М. Щетиніна щодо розвитку таланту, яку він представив у книзі “*Збагнути неосяжне*”. Він спирався на положення: здатність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (“талант – це синтез множини талантів”). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку “побічних” здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, необхідно, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як об'єднання шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Проведений аналіз дозволяє говорити про необхідність подальшої розробки і розвитку психопедагогіки як перспективного напрямку психолого-педагогічного знання.

Література:

1. *Анцыферова Л. И.* Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С. 426–434.
2. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М. : Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.



3. *Гегечкори Л. Ш.* Системный подход к обучению языкам взрослых / Л. Ш. Гегечкори // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Изд. ЛГУ, 1979. – С. 63–73.
4. *Лозанов Г.* Суггестология / Г. Лозанов. – София, 1971. – 346 с.
5. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 357 с.
6. *Плеханов Г. В.* Избранные философские произведения / В. В. Плеханов. – М. : Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с.
7. *Прангвишвили А. С.* Исследования по психологии установки / А. С. Прангвишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе, 1967. – 238 с.
8. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
9. *Шехтер И. Ю.* Подход к обучению языку / И. Ю. Шехтер // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973. – С. 54–65.
10. *Шувалова И. В.* Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова / И. В. Шувалова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4. – С. 45–53.

DZIAŁANIE EDUKACYJNE JAKO FENOMEN PSYCHOLOGICZNY

Na podstawie badań interdyscyplinarnych zrobiono próbę analizy systematyczne metodologicznych zasad czynników psychologicznych efektywnego działania pedagogicznego. Reprezentowana jest struktura systemu działania pedagogicznego (wpływu), oraz podane są skuteczne kierunki metodyczne działania pedagogicznego.

Słowa kluczowe: synergetyczny paradygmat pedagogiczny, czynniki psychologiczne efektywnych działań pedagogicznych, efektywne środowisko edukacyjne.

PEDAGOGICAL ACTION AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

On the basis of synergetic pedagogical paradigm and the conception of functional asymmetry of hemispheres of man's cerebrum an attempt of systems analysis of methodological principles of psychological factors of effective pedagogical action is made. The system structure of pedagogical action (influence) and the effective methodical directions of pedagogical action are represented.

Key words: synergetic pedagogical paradigm, psychological factors of effective pedagogical action, the conception of functional asymmetry of the hemispheres, suggestopedia.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

На основе синергетической педагогической парадигмы и концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека осуществляется попытка системного анализа методологических принципов психологических факторов эффективного педагогического действия. Представляется системная структура педагогического действия (влияния) и наводятся эффективные методические направления педагогического действия.

Ключевые слова: синергетическая педагогическая парадигма, психологические факторы эффективного педагогического действия, концепция функциональной асимметрии полушарий, суггестопедия.



РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО “Я” У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Розкрито феномен “рефлексія” як механізм розвитку професійного “Я” у майбутніх педагогів, які навчаються на педагогічних спеціальностях. Вказано на етапи здійснення рефлексивного процесу та їх характеристику. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови розвитку рефлексії та її механізмів у майбутніх фахівців у галузі початкової освіти. Розкрито умови і засоби, які сприяють позитивному формуванню механізмів рефлексії у процесі навчання у педагогічних вишах.

Ключові слова: рефлексія, майбутні педагоги, механізми рефлексії, педагогічні умови та засоби.

Феномен рефлексія є комплексним, міждисциплінарним об'єктом досліджень, які здійснюються у межах низки наук: філософії – в контексті розв'язання проблеми набуття людиною знання про себе і довкілля (В. Біблер, І. Ладенко, В. Лекторський, О. Огурцов, О. Спіркін, Б. Юдін та ін.); психології – в аспекті дослідження механізмів і закономірностей функціонування рефлексивних процесів (О. Анісімов, М. Найдьонов, І. Семенов, Ю. Степанов та ін.); теорії управління – в контексті розкриття специфіки управління системами, яким притаманні рефлексивні властивості, аналізу рефлексивних закономірностей і механізмів управлінської діяльності та управління загалом (А. Карпов, Н. Коломінський, В. Лепський та ін.); педагогіки – у процесі розкриття закономірностей і механізмів індивідуалізації навчання і виховання, особистісного розвитку учнів і особистісного професійного розвитку вчителів (Б. Вульф, В. Краєвський, О. Пехота, В. Сластьонін, О. Савченкота ін.).

Визначаючи механізми формування рефлексії, чимало дослідників спираються на ідею Л. Виготського про соціальну зумовленість специфічних форм людської психіки. Педагогічне середовище, згідно з таким розумінням, є джерелом формування вищих психічних функцій. У концепції Л. Виготського рефлексія тотожна усвідомленню, властивому вищому ступеню розвитку певної психічної функції. Критерієм усвідомлення є здатність особистості довільно здійснювати психічні дії, операції, чітко виражати їх вербально, що дозволяє вільно переходити від однієї системи понять до іншої [5].

Для розуміння механізмів формування рефлексії важливо врахувати підхід Г. Щедровицького, за яким рефлексія визначається як мислительна діяльність, спрямована на діяльність як на новий предмет самоаналізу, за допомогою мовних знаків. Основним психологічним утрудненням при цьому є рефлексивний вихід за межі власної діяльності, що потребує від суб'єкта додаткових знань і відповідних для розуміння рефлексивної ситуації процедур [14].

Услід за Ф. Маклашовою, С. Максименком, В. Орловим, Г. Щедровицьким виокремлюємо шість основних етапів механізму здійснення рефлексивного процесу:

– *рефлексивний “вихід”* як умова рефлексивного розриву у структурі діяльності, її тимчасове припинення, що відбувається через паузу в комунікації при передачі іншому суб'єкту сенсу та змісту своєї діяльності;



- *інтенція*, що спонукає до необхідності зрозуміти діяльність як певний зміст, виявити особливості своїх дій та думок при її виконанні;
- *категоризація* – визначення здійснюваної діяльності з погляду цілей, засобів, знань та інших компонентів, що зумовлюють її ефективність;
- *конструювання мислительних засобів*, за допомогою яких здійснюється рефлексивне засвоєння діяльності, осмислення, самопізнання себе як її суб'єкта;
- *схематизація* цілісної картини діяльності, що рефлексується через подання у спеціальних знакових засобах через самоаналіз, самокорекцію, самопрогноз майбутньої ефективності;
- *об'єктивізація* рефлексивного опису, що завершує рефлексивний процес, коли результат рефлексії порівнюється з її процесом і засобами отримання рефлексивного уявлення.

Порівняння розглядається як важлива ланка рефлексивного процесу та критерій його ефективності, а реалізацію вищезазначених етапів його розгортання можна розглядати як методичну форму навчання рефлексії.

Розвинена здатність до рефлексії формується у студентів у процесі розв'язання навчальних завдань, які вимагають загальних способів розв'язання завдань певного класу, засвоєння узагальнених способів дій у сфері наукових понять [6]. З цього випливає доцільність включення у процес формування професійної рефлексії таких навчальних завдань, що передбачають використання умінь аналізувати свої навчальні дії, порівнювати кілька способів навчальної роботи, розвивають здатності до самоконтролю та самооцінки здійснюваної діяльності. Звідси постає необхідність розробки *системи спеціальних навчально-професійних завдань*, розв'язання яких можливе за умови затребуваності професійної рефлексії. Щодо змісту завдань такого типу, на наш погляд, слід урахувати думку О. Анісімова про те, що в педагогічних процесах моменти непередбачуваності, утруднення створюють передумови для входження суб'єкта в рефлексивну позицію [1]. Але це не означає, що в подібних умовах автоматично розвиваються рефлексивні здібності. Дослідник указує на парадокс, коли творчо насичена діяльність ученого, педагога чи управлінця заганяє їх у глухий кут, в якій з позиції організатора їм ставляться питання рефлексивного характеру. Фахівці утруднюються не лише адекватно вести рефлексивне міркування і слідувати тій чи іншій рефлексивній формі, але й просто реконструювати перебіг подій, вчинків, чинників, які впливають на динаміку поведінки, взаємодію, самоствавлення тощо.

Найбільш сприятливі умови для цього створюються в спеціально орієнтованих на формування рефлексивних здібностей тренінгах чи розвивальних іграх. Саме у такому рефлексивно насиченому середовищі вводяться вимоги до *рефлексування, рефлексивного самозабезпечення та рефлексивного управління*, що є передумовою виникнення рефлексивних здібностей [1].

Отже, рефлексію професійної діяльності можна визначити як здатність до дворівневого її усвідомлення: сукупності компонентів, з одного боку, та засобів регуляції цієї діяльності (системи дій та операцій, що ведуть до успішного результату), з іншого.



Самоконтроль способів виконання діяльності, за підходом А. Маркової, передбачає виконання системи завдань, за результатами виконання яких проводиться опитування, що визначає:

1) стан навчальних дій (яким саме способом виконувалося завдання, які способи можливі, їх порівняння);

2) рівень планувального самоконтролю (перед виконанням завдання визначте, з яких частин буде складатися робота, назвіть чи зпрогнозуйте їх);

3) адекватна та диференційована самооцінка (які дії, способи для Вас були важчими, які недоліки Ви бачите у своїй роботі, як оцінили б Ви свою відповідь, як оцінюють Вашу відповідь інші учасники навчальної взаємодії) [9].

Доцільною побудовою такої форми опитування є використання *діалогу*. Так, у дослідженні Г. Радчук обґрунтовано, що діалогічні сценарії у процесі навчання зумовлюють зміну соціальних ролей викладача та майбутніх педагогів, актуалізацію суб'єктних позицій, коли викладач створює умови для саморозвитку особистості студента, здійснюючи цілепокладання освітнього процесу. Суб'єктна позиція студента проявляється у такому випадку у смислопошуковій діяльності в різнопланових навчальних ситуаціях, цілі якої корелюють із загальною метою вищої педагогічної освіти. Спосіб педагогічного спілкування в такому випадку реалізується на різних рівнях:

1) формального діалогу (як організаційна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу);

2) змістового діалогу (представлення в діалогічній формі матеріалу, який вивчається);

3) на рівні особистісно-смиислового діалогу (як спосіб встановлення ціннісно-смиислового резонансу суб'єктів освіти на основі сприймання предметного змісту) [12].

Також важливо правильно будувати письмові форми опитування студентів, зокрема, контрольні роботи, щоб виявляти способи їхнього виконання, перетворивши їх у критеріально-орієнтувальні тести. За А. Марковою, усне опитування виявляє насамперед гнучкість і оперативність дій, а письмове – їх системність та узагальненість [9].

Серед праць, присвячених вивченню умов розвитку рефлексії, привертає увагу дослідження В. Орлова. Зокрема, дослідник визначає такі педагогічні умови її формування:

1) наявність мотивації майбутніх педагогів до самопізнання і самовдосконалення, здатність особистості до самоактуалізації;

2) врахування рівня розвитку й диференціювання студентів за групами;

3) ознайомлення із зразками та описами високого рівня професійного розвитку як стимул для саморозвитку;

4) діалог у взаємодії викладач – майбутній педагог;

5) сприяння усвідомленню особистісного смислу професійної діяльності на основі самопізнання [11].

Важливе значення для формування механізмів рефлексії має також розуміння майбутніми педагогами сутності професійної рефлексії, їхнє позитивне ставлення до рефлексивних дій, свідомий пошук ресурсів і процесів самокоректування і саморозвитку. Цим забезпечується перехід від об'єктивної рефлексії до суб'єктивної, від відчужених



смислів, думок до особистісно значущих, що сприяє зростанню масиву суб'єктивних чинників як об'єктів рефлексивного реконструювання, критики й нормативного конструювання. Результатом цих пошуків, роздумів є рефлексивна компетентність особи, яка інтегрує сукупність властивостей інтелектуального, мотиваційного і самоорганізаційного характеру [1].

Узагальнюючи запропоновані у роботах вітчизняних дослідників умови і засоби формування й розвитку професійної рефлексії як виду інтелектуальної діяльності майбутніх педагогів, виділяємо таку їх сукупність:

1) актуалізація мотивації самостійної пізнавальної діяльності, що формує здатність знаходити особистісний смисл власної діяльності, відносин з людьми тощо;

2) збагачення змісту навчальної діяльності знаннями і установками, що націлюють студентів на самопізнання, самовиховання, самоосвіту;

3) формування системи професійно-педагогічних, психологічних знань, умінь, навичок педагогічної діяльності, які розкривають сутність рефлексії як необхідної здатності педагога для успішної професійної діяльності та професійно-особистісного розвитку;

4) забезпечення професійного саморозвитку на основі оцінювання досягнутих результатів, уміння планувати свою роботу і т.п.

5) орієнтація процесу навчання та формування спрямованості майбутнього вчителя на самоактуалізацію в майбутній професійній діяльності;

6) взаємозв'язок загальної та професійної підготовки, формування гармонійних загальнолюдських, професійних та особистісних цінностей педагога;

7) залучення до виконання завдань творчого та науково-дослідного характеру із створенням ситуації успіху, позитивних емоційних переживань;

8) організація навчально-професійних ситуацій і спеціального навчання майбутніх педагогів професійному спілкуванню, що забезпечує уявлення особистості про себе, які складають Я-концепцію, на основі постійного зворотного зв'язку.

Аналогічні положення щодо ініціювання рефлексивного процесу висловлено й у працях деяких зарубіжних дослідників. Так, учені серед необхідних умов формування рефлексії відзначають незвичайність або конфліктність ситуації для індивіда, готовність самої людини та її згода брати участь у рефлексивному процесі. Відтак, Дж. Лоран пише, що рефлексивна думка потребує неупередженості, щирості та відповідальності з боку того, хто навчається. У його працях підкреслюється, що той, хто навчається, і його досвід можуть як полегшувати процес рефлексування, так і створювати бар'єри, які доцільно дослідити і перетворити.

Д. Шон визначає необхідною умовою розвитку рефлексії спеціально організовану рефлексивну практику з урахуванням особистісного досвіду, набутого ними у процесі навчально-професійної діяльності [14].

Наведене вище є підставою для виокремлення сукупності організаційно-педагогічних, методичних та особистісно-розвивальних умов розвитку механізмів рефлексії.

До організаційно-педагогічних умов відносимо: 1) створення рефлексивно-інноваційного середовища через проблематизацію змісту навчання в поєднанні з



використанням рефлексії як методу професійної діяльності; збагачення змісту аудиторної та позааудиторної роботи ідеями та концепціями розвитку та саморозвитку особистості, розвитку пізнавальної активності; організацію спільної діяльності студентів і викладачів, у ході якої вони, аналізуючи власну діяльність, реалізують себе як творчі індивідуальності; залучення студентів до різноманітних видів науково-дослідної роботи (підготовка творчих і наукових робіт, виступи на наукових конференціях) та ін.; 2) рефлексивний аналіз діяльності видатних педагогів, а також вчителів і студентів-практикантів під час педагогічної практики, ведення щоденників з рефлексивним аналізом діяльності та її результатів.

До методичних умов: 1) свідоме засвоєння студентами знань щодо сутності і структури професійної рефлексії, знання ефективних способів її формування та здійснення; 2) створення в методиці викладання “рефлексивних ситуацій” через спеціально сформульовані питання до змісту навчального матеріалу та процесу його засвоєння, включення алгоритмів самоспостереження, самоаналізу, самоконтролю та ін.; 3) використання інноваційних навчально-методичних посібників, що виконують організаційно-контрольовальну та управлінську функції, створюючи умови для самоконтролю, самокорекції, активізації навчальної діяльності майбутніх педагогів; 4) організацію суб’єкт-суб’єктної взаємодії та спілкування через діалогові форми роботи, завдання на усвідомлення наступних цілей розвитку, індивідуальна постановка цілей саморозвитку, спонукання до самовираження професійних дій у слові; 5) забезпечення розвивального змісту форм контролю завдяки заміні бальних оцінок системою критеріїв, щодо якості виконання контрольних питань, орієнтованих не на відтворення готового знання, а пошук самостійного розв’язання поставленого завдання; залучення студентів до процесу оцінювання, заохочення критики, самокритики, постановки проблемних питань, пов’язаних з усвідомленням “незнання” окремих аспектів професійної діяльності.

До особистісно-розвивальних умов: 1) формування мотиваційної готовності до розвитку рефлексивних здібностей через організацію спеціальної взаємодії зі студентами для визначення змісту та мотиваційної значущості рефлексії, виникнення усвідомленого бажання зосередити увагу на процесі та результаті діяльності; 2) навчання інтелектуальній саморегуляції засобами розвитку усвідомлюваних дій самоконтролю (аналіз мети, умов, способів, результатів, навчання самооцінці, виправленню допущених помилок, стимулювання процесу самоаналізу та ін.); 3) розвиток творчої складової педагогічного мислення через стимуляцію їх до самостійної постановки проблем у розвивальному навчанні; 4) створення проблемних ситуацій, які розв’язуються спільно, врахування результатів індивідуальної творчої діяльності, складання та презентація портфоліо.

Виокремленні нами умови та засоби розвитку професійної рефлексії узагальнено у таблиці. Прокоментуємо її зміст.

Вихідною умовою формування рефлексії є створення належного рефлексивно середовища, яке є важливим чинником конструктивного впливу на процеси особистісного розвитку студента, в якому рефлексія має стати дієвим механізмом самоуправління майбутнім педагогом власною навчальною діяльністю.



Таблиця 1

Формування рефлексивних механізмів професійного "Я" у майбутніх педагогів

Створення рефлексивно-інноваційного середовища	Збагачення змісту аудиторної та позааудиторної роботи ідеями та концепціями розвитку й саморозвитку особистості; Організація спільної діяльності студентів і викладачів, аналіз власної діяльності, реалізація себе як творчої індивідуальності; Сприяння інноваційній діяльності, створення проектів у процесі квазіпрофесійної діяльності, залучення студентів до різноманітних видів науково-дослідної роботи (підготовка творчих і наукових робіт, виступи на наукових конференціях) тощо.
Суб'єкт-суб'єктна та полісуб'єктна навчальна взаємодія; рефлексивний діалог	Діалогові форми співпраці у процесі розв'язування проблемних завдань, постановка цілей саморозвитку, спонукання до вербальної інтерпретації професійних дій; Впровадження технології формування професійної рефлексії якомога більшою кількістю викладачів, що потребує міжпредметної координації і правильного застосування відповідного методичного ресурсу.
Проблематизація у поєднанні з використанням рефлексії на кожному етапі навчання	Ігрове навчання (організаційно-розвивальні ігри), групова робота (обмін знаннями, уміннями міжособистісної взаємодії та їх засвоєння), імітація професійної діяльності, розв'язування навчально-професійних ситуацій засобами рефлексивного аналізу і прогнозування.
Розвивальна спрямованість і зміст форм контролю, здійснення самоконтролю та самооцінювання	Доповнення системи бального оцінювання системою критеріїв, самооцінюванням, формулювання контрольних запитань, спрямованих не на відтворення готових, а на пошук способу розв'язування поставленого завдання; Іспит як практична діяльність фахівця, комплекс основних дій, що входять до майбутньої професійної діяльності; Залучення студентів до процесу оцінювання, що охоплює елементи критики, самокритики, постановку проблемних питань, пов'язаних з усвідомленням "незнання" окремих аспектів професійної діяльності. Рефлексивний аналіз діяльності видатних педагогів, а також педагогів і студентів-практикантів під час педагогічної практики, ведення щоденників з рефлексивним аналізом діяльності та її результатів; Розвиток усвідомлюваних дій самоконтролю (аналіз мети, умов, способів, результатів, навчання самооцінки, виправлення допущених помилок, стимулювання процесу самоаналізу та ін.).
Навчання інтелектуальній саморегуляції	Розвиток процесів самоспостереження, відслідковування наявності чи відсутності потрібних знань, навичок самооцінювання і самокорекції досягнутих результатів
Розроблення і використання навчально-методичних посібників, що передбачають рефлексивний супровід	Розроблення алгоритмів самоконтролю усвідомлення та якості засвоєння навчального матеріалу через постановку спеціально сформульованих запитань і завдань до кожної теми, опрацювання студентами методик самодіагностики професійно важливих якостей та умінь.
Формування мотиваційної готовності майбутніх педагогів до розвитку рефлексивної позиції та рефлексивних здібностей	Організація спеціальної взаємодії зі студентами для визначення сенсу та мотиваційної значущості рефлексії, стимулювання усвідомленого прагнення зосередити увагу на процесі розвитку рефлексії та результатах з метою їх удосконалення.



Вихід у “рефлексивну позицію” за межі діяльності, здатність до рефлексивного аналізу для виконання мислительних дій у навчально-професійній діяльності	Включення до змісту навчання ситуацій з життєвого і професійного досвіду студентів, у тому числі й отриманого під час педагогічної практики; Організація діалогічного навчання, диспутів, проблемних ситуацій і проблемних бесід, засвоєння нових способів діяльності через моделювання ситуацій; Розв’язування педагогічних задач; Поєднання аналізу предметного змісту діяльності з аналізом власних способів діяльності (знаково-символічні, структурно-логічні схеми, узагальнювальні таблиці для структурування великих розділів вивченого матеріалу).
Розвиток творчої рефлексивної складової педагогічного мислення	Стимулювання розпізнавання наявних проблем і нових, самостійна постановка навчальних проблем; Визначення кроків розв’язування задач у суб’єкт-суб’єктній і полісуб’єктній взаємодії, враховування результатів індивідуальної творчої діяльності; Складання та презентація методичного ресурсу.

Якщо ці механізми діють упродовж усього процесу соціалізації людини, то в спеціально створеному середовищі вони спрацьовують у “концентрованому” вигляді, інтенсифікуючи процес розвитку рефлексії, забезпечуючи рух від зовнішнього до внутрішнього, від запропонованих зразків поведінки і діяльності до їх усвідомлення та включення в структуру особистості.

Література:

1. *Anisimov O. S.* Refleksivnaya akmeologiya: ucheb. method. posob. / Oleg Anisimov Serheevych; Pod Society. Ed. A. Derkach. – Moscow : RAGS, 2007. – 218 p.
2. *Baklanov K. V.* Problem in the formative professional samosoznannya Teaching high school students / K. V. Baklanov // scientists. app. MGPI. – 2003. – Т. 1. – P. 101-105.
3. *Bezotosova – Kurbatov I. G.* Development reflection tehnycheskoho high school students in the process of teaching psychology : dis. ... candidate. psychology. Sciences: 19.00.07 / Bezotosova-Kurbatov Irina Herbertovna; Sam. state. ped. Univ. – Samara, 2004. – 257 c.
4. *Bondarevskaya E. V.* Teoryya y praktyka lychnostno-oryentirovannoho obrazovanyya / E. V. Bondarevskaya. – Rostov n/D., 2001. – 64 s.
5. *Vyhotsky L. S.* Razvytye vysshykh psykhy cheskykh funktsyy / Lev Semenovych Vyhotsky. – M. : Pedahohyka, 1960. – 366 s.
6. *Davydov V. P.* Teoretycheskye y metodycheskye osnovy modelyrovanyya professionalnoy podgotovky spetsyalystov / V. P. Davydov, O. Kh.-A. Rakhymov // Ynnovatsyy v obrazovany. – 2002. – № 2. – S. 62–83.
7. *Maklashova F. G.* Refleksivnyi approach for the organization lychnostnosa morazvytyya vocational and teacher in obscheobrazovatelnom Uchrezhdenie : dis. ... candidate. ped. Sciences : 13.00.01 / Maklashova Fleury Hansovna; Orenburg. state. Univ. – Orenburg, 2008. – 199 p.
8. *Maksimenko S. D.* Theory and practice of psycho-pedagogical research / S. D. Maksimenko. – K. : KDIP, 1990. – 240 p.
9. *Markov A. K.* Psychology professionalism / A. K. Markov. – M. : Knowledge, 1997. – 308 p.



10. *Novychenko T.* Formation of pedagogical colleges teaching students self: Author. Thesis. ... Candidate. pedagogical sciences : 13.00.04 / Novychenko Tatiana ; Pivdennoukr. state. ped. Univ (m. Odesa) them. D.Ushynskoho K. – O., 2004. – 20 p.
11. *Orlov V. F.* Professional growth of teachers of artistic disciplines: monograph / Valery Fedorovich Orlov ; [Society for Ed. IA Zyazyuna]. – K. : Science. opinion, 2003. – 276 p.
12. *Radchuk G. K.* Aksiopsyholohiya higher education: monograph / G. K. Radchuk. – Ternopil : [TNPU], 2009. – 415 p.
13. *Schedrovytskyy G. P.* thinking. Understanding. Reflection / George P. Schedrovytskyy. – M. : CMI Heritage, 2005. – 800 p.
14. *Schön D. A.* Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions (higher education series) / Donald A. Schön. – San-Francisco : Jossey-Bass, 1990. – 376 p.

REFLEKSJE JAKO MECHANIZM ROZWOJU “JA” PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

W artykule zjawisko “refleksja” jako mechanizm profesjonalnego rozwoju “ja”, przyszłych nauczycieli, którzy studiują na specjalnościach pedagogicznych; Położony w fazie realizacji procesu refleksyjnej i ich harkterystyki. Zdefiniowane i uzasadnione warunki pedagogiczne refleksji i mechanizmów studentów, przyszłych specjalistów w dziedzinie edukacji na poziomie podstawowym. Odnotowano warunki i środki ujawnione mechanizmów, które wspierają pozytywne odbicie kształto w procesie uczenia się w uczelniach pedagogicznych.

Słowa kluczowe: refleksje, przyszli nauczyciele, mechanizmy refleksji, warunki i środki pedagogiczne

REFLECTIONS AS DEVELOPMENT MECHANISM OF PROFESSIONAL “I” OF FUTURE TEACHERS

The article deals with the phenomenon of “reflection” mechanism as a professional “I” of the future teachers who study at pedagogical specialties; the implementation phases of reflective process and their characteristic. The autho defined and justified pedagogical conditions of reflection and its mechanisms of students, future professionals in the field of primary education. It is considered conditions and means that promote positive reflection formation mechanisms in the learning process in pedagogical universities.

Key words: reflection, future teachers, the mechanisms of reflection, pedagogical conditions and means.

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО “Я” БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Раскрыто феномен “рефлексия” как механизм развития профессионального “Я” будущих педагогов, обучающихся на педагогических специальностях; указано этапы осуществления рефлексивного процесса и их харктеристики. Определены и обоснованы педагогические условия развития рефлексии и ее механизмов у будущих специалистов в области начального образования. Раскрыто условия и средства, которые способствуют позитивному формированию механизмов рефлексии в процессе обучения в педагогических вузах.

Ключевые слова: рефлексия, будущие педагоги, механизмы рефлексии, педагогические условия и средства.



ROLA NAUCZYCIELA JĘZYKA POLSKIEGO W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMATYCZNYM W ŚWIETLE PRZEMIAN EDUKACYJNYCH W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATOWYM PO 1989 ROKU

Artykuł podejmuje tematykę przemian w edukacji w polskim systemie oświatowym po 1989 roku na przykładzie roli nauczyciela języka polskiego. Fundamentem rozważań są zagadnienia zdefiniowane jako społeczeństwo informatyczne, system oświatowy. Starano się określić zarówno szanse, wyzwania, jak i zagrożenia dla specyfiki nauczyciela – specjalisty w kontekście przemian zachodzących we współczesnym świecie.

***Słowa kluczowe:** społeczeństwo informatyczne, system oświaty, Polska edukacja po 1989 roku, funkcje i zadania nauczyciela języka polskiego, przemiany edukacyjne.*

Wprowadzenie. Niczym bumerang w każdym młodym pokoleniu pojawia się utyskiwanie starszego pokolenia na wychowanie i wykształcenie. Znane doskonale, zaczyna się od “za moich czasów to młodzież była...”, “kiedyś to byłoby nie do pomyślenia...” lub “teraz już nie ma tego co było kiedyś...”. W tym miejscu pada lista zarzutów wobec młodego pokolenia : że gorzej wykształcone, że źle wychowane, że nie radzi sobie z życiem codziennym. Oczywiście jest w tym pewien stereotyp, czy też reguła. Niemniej jednak w ostatnim dwudziestoleciu, jak się wydaje, przepaść pokoleniowa jest tak duża, jak nigdy dotąd nie była. Naukowcy, pedagodzy mówią coraz częściej o tym, że umysły osób urodzonych po 1989 roku są przystosowane do innego modelu pracy, inne bodźce na nie oddziałują niż osób urodzonych przed tą datą. To pokolenie osób dorastających w dobie Internetu, kultury obrazkowej. W związku z tym, są niecierpliwi, oczekują szybko efektów pracy, niechętnie podejmują wysiłek np. obszernej lektury. Sztucznie rozbudowywane potrzeby skutkują większą podatnością na manipulacje. Z drugiej strony to pokolenie żyjące w czasach, w których dostęp do wszelakich dóbr: ekonomicznych, kulturowych, intelektualnych jest niemal nieograniczony. Jak pisze Francis Fukuyama w *Końcu historii* dopiero nowoczesna technologia sprawiła, że stała się możliwa nieskończona akumulacja dóbr, a także zaspokojenie bezustannie wzrastających ludzkich potrzeb.¹ Olbrzymia gama ludzkich zdolności poznawczych i cech emocjonalnych, które pozwalają nam osiągnąć zaawansowany stopień organizacji społecznej, nie powstała wskutek naszych zmagania ze środowiskiem, lecz wskutek tego, że różne grupy ludzi walczyły ze sobą.² Współpraca i rywalizacja między ludźmi stały się synonimem ewolucji.

Współczesną epokę cechuje stan szczególnego napięcia, które zwykło się określać mianem rozdroża, spowodowanego rozdarciem świata przez różnego rodzaju konflikty na tle gospodarczym, religijnym, kulturowym.³ Ostatnia dekada zamykająca XX wiek była odzwierciedleniem konieczności poszukiwania nowych rozwiązań i czasem niezwykle

¹ F. Fukuyama: *Koniec historii*. Przekł. T. Biedroń, M. Wichrowski. Kraków 2009, s. 13.

² F. Fukuyama: *Koniec człowieka*. Przekł. B. Pietrzyk. Kraków 2002, s. 136.

³ M. Zalewska-Bujak: *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przelomu XX i XXI stulecia w Polsce*. Katowice 2010, s. 7.



przyspieszonych zmian.¹ Wiek XXI rozpoczął się gwałtowną rewolucją, której symbolem był atak na wieże World Trade Center w Nowym Jorku w 2001. W pierwszej dekadzie nowego stulecia z coraz większą siłą narastało powszechne przekonanie o potrzebie gruntownych przeobrażeń we wszystkich dyscyplinach życia, szczególnie zaś w sferze edukacji. Obecny pęd ewolucyjny świata sprawia, że innowacje edukacyjne stają się zjawiskiem permanentnym.² Mówi się powszechnie o potrzebie kształcenia ustawicznego. Nie tylko wzrasta liczba absolwentów uczelni wyższych, ale coraz więcej osób gotowych jest zmieniać zawód i pracę w trakcie życia zawodowego. Pozostaje jednak pytanie: jak odnaleźć właściwy kierunek koniecznych przekształceń, jak zmienić polską edukację?

W niniejszym artykule poruszona zostanie kwestia roli nauczyciela języka polskiego w świetle przemian edukacyjnych w społeczeństwie informatycznym – ponowoczesnym. Nauczyciele literatury i języka ojczystego mają również odpowiedzialność za kształcenie historyczne, kulturowe, patriotyczne. Ich zadania uległy na przestrzeni ostatnich 25 lat ogromnym przemianom. W tym szkicu zostanie podjęta próba refleksji nad przyczynami i skutkami tychże zmian.

Zasadniczo determinantami przeobrażeń edukacyjnych naszych czasów są: czas niezbędny do poznania podstaw wiedzy, rewolucja medialna zmieniająca osobowość młodego pokolenia, konieczność ciągłej mobilności zawodowej absolwentów, edukacja przekształcona w towar rynkowy, tendencja do regionalizacji i lokalności społeczeństwa, eliminująca jedolitość w programach nauczania.³

Spółeczeństwo informatyczne. To co nazywamy społeczeństwem informatycznym lub inaczej postkapitalistycznym, postnowoczesnym, społeczeństwem wiedzy rozpoczęło się tworzyć w Japonii w 1960 r., kiedy pojawił się komputer, a informacja przybrała wiodącą rolę. Inwestycja w technikę zawsze była źródłem wielkich przemian społecznych. Za nią idzie szereg przeobrażeń w innych dyscyplinach życia społecznego. Polegają one głównie na wyłanianiu się nowych kategorii społeczno-zawodowych, równocześnie przeobrażają się treści poszczególnych zawodów.⁴

W społeczeństwie informatycznym informacja jest kluczowym elementem społeczno-ekonomicznej działalności i zmian. Co za tym idzie niezwykle istotna jest wiedza i jej twórcy. F. Drucker twierdzi, że w społeczeństwach wiedzy prawdziwe inwestycje to coraz częściej nie inwestycje w maszyny i urządzenia, lecz w wykształconych pracowników, ekspertów. Bez nich nawet najbardziej zaawansowane technologie i wyrafinowane maszyny pozostaną bezproduktywne.⁵

W Polsce przeobrażenia edukacji wynikające z postępu technicznego nie są zbyt dynamiczne.⁶ Podobnie proces absorbowania najnowszych technologii przez edukację polską jest bardzo złożony i przede wszystkim niezbyt szybko postępujący. Przyczyn tego stanu rzeczy

¹ M. Zalewska-Bujak: *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*. Katowice 2010, s. 8.

² M. Czerepaniak-Walczak: *Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek., T. Zimny. Częstochowa 1999, s. 121.

³ J. Pytlak: *Nowa wizja polskiej edukacji*. "Edukacja i Dialog" 1998, nr 106, s. 21.

⁴ J. Kosmala: *Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji*. Częstochowa 2008, s. 11.

⁵ F. Drucker: *Mysli przewodnie Druckera*. Warszawa 2002, s. 458.

⁶ J. Kosmala: *Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji*. Częstochowa 2008, s. 16.



można doszukiwać się w finansowych i prawnych uwarunkowaniach, wynikających z sytuacji gospodarczej i politycznej państwa, ale znaczny wpływ wywierają w tym względzie postawy, zachowania i dążenia tak ważnych uczestników życia szkolnego, jakim są nauczyciele.¹

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na skutki takowych zaniedbań. Całkowita lub częściowa nieumiejętność posługiwania się technologiami informatycznymi uniemożliwia funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, wyklucza ją ze społeczeństwa jako osobę, która nie posiada elementarnych kwalifikacji niezbędnych na rynku edukacyjnym oraz na rynku pracy.²

Zatem w interesie dobra wspólnego i jednostkowego pożądanym jest rozwój polskiej edukacji idący z duchem globalnego postępu cywilizacyjnego i technologicznego.

Polski system oświatowy po 1989. System oświatowy to struktura ustanowiona przez państwo polskie, zapewniająca realizację prawa do kształcenia, wychowania i opieki. Obejmuje ona przedszkola: dzieci od 5. roku życia objęte są obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym, szkoły podstawowe: sześciolatnie, podzielone na dwa etapy – edukacji wczesnoszkolnej i nauczania przez nauczycieli-specjalistów, kończą się egzaminem; gimnazja – trzyletnie, kształcenie tu ma charakter ogólny i kończy się egzaminem z części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej, szkoły ponadgimnazjalne: zasadnicze szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika oraz szkoły policealne, artystyczne oraz inne placówki oświatowe. Uczelnie wyższych nie zalicza się do systemu oświaty.

Działalność i organizacja systemu określone są w Ustawie z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty. W roku 1999 wprowadzono nową strukturę, która została przedstawiona w ramach reformy oświaty. Od tamtego momentu Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadza co kilka lat regulacje dotyczące zmian w programach nauczania, egzaminach kończących poszczególne etapy nauczania, egzaminach zawodowych. W 2012 roku wprowadzono kolejne zmiany w przepisach regulujących program nauczania, w konsekwencji których egzamin maturalny w 2015 roku będzie obejmował po raz pierwszy materiał gimnazjum i liceum.

Przemiany edukacyjne: wyzwania, szanse i zagrożenia. Dokonująca się na naszych oczach rewolucja informatyczna powoduje, że wzrasta nacisk na zreorganizowanie edukacji. Główny kierunek zmian obejmuje odchodzenie od ilościowego przekazu wiadomości na rzecz jakości kształcenia. W związku z tym uwaga koncentrowana jest na procesie gromadzenia, przetwarzania i prezentowania informacji. Takie podejście wymaga rezygnacji z modelu pamięciowego nauczania na rzecz modelu, w którym dominuje myślenie. Zmiany we współczesnym świecie domagają się zmian w funkcjonowaniu nowoczesnej szkoły. Uczniowie powinni w toku kształcenia nabyć kompetencji w poruszaniu się po wiedzy, osiągnięcia umiejętności interdyscyplinarnego i systemowego widzenia rzeczywistości.

W Polsce, w polskim systemie oświaty dominuje model: nauczyciel przekazuje wiedzę uczniowi, a następnie sprawdza na ile ten ostatni zapamiętał wiadomości. Model ten zakłada bierność ucznia oraz motywację zewnętrzną, której źródłem jest ocena. Występująca w edukacji podstawowej rywalizacja nastawiona jest na zapamiętywanie i odtwarzanie z pamięci jak największej liczby informacji. W efekcie dzieci o mniejszych zdolnościach zapamiętywania, ale

¹ J. Kosmala: *Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji*. Częstochowa 2008, s. 5.

² J. Kosmala: *Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji*. Częstochowa 2008, s. 20.



posiadających rozwinięte umiejętności myślenia klasyfikowane są na dalszych pozycjach. Ten układ utrwała przekonanie, że aby uzyskać dobre wyniki nie trzeba umieć myśleć. Podręczniki posługują się tym samym mechanizmem dydaktycznym.

Pomija się tym samym podstawowe cele szkoły takie jak rozwijanie myślenia, przedsięwzięcia natury wychowawczej. Co częściej przypomina pozorowanie kształcenia realizowanego z pominięciem aspektów wychowawczych.

Tymczasem w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym wzrasta zapotrzebowanie na ludzi posiadających umiejętność działania w zmiennych warunkach. Podstawowym zadaniem szkoły nie może być już tylko przyswojenie przez ucznia jak największej ilości informacji i zdobycie jak najwyższych ocen.

Tworząca się cywilizacja informacyjna wymaga obok analizy także planowania swoich przedsięwzięć, posiadania umiejętności projektowania. Dlatego tak istotne jest kształcenie logiki jako ważnego narzędzia w rozwoju myślenia oraz myślenia twórczego, który ma charakter nieciągły.

Człowiek zdolny do konstruktywnego myślenia wykazuje znaczną tolerancję, szanuje innych ludzi, potrafi rozwiązywać konflikty, w sposób naturalny ogranicza własną agresywność. Cechy te są we współczesnych społeczeństwach ze wszech miar potrzebne i bardzo poszukiwane.

Czas przemian oświatowych stawia liczne wymagania przed całym społeczeństwem. Nauczyciele to najważniejsze ogniwo w procesie przekształcania oświaty i bez ich zaangażowania reforma powieść się nie może.¹

Funkcje i zadania nauczyciela języka polskiego. W świetle założeń programu języka polskiego współczesna szkoła ma nie tylko za zadanie dostarczyć podstawowego zasobu wiedzy faktograficznej, ale musi nade wszystko przygotować swoich uczniów do trwającego przez całe życie procesu samokształcenia, w którym szczególną rolę pełni książka na tle innych środków masowego przekazu. Przygotowanie wychowanków do samodzielnego uczenia się oraz samokształcenia jest zatem jednym z głównych zadań współczesnej szkoły. Aby je zrealizować skutecznie uczeń musi:

1. opanować technikę pracy z książką,
2. technikę biblioteczną,
3. zdobyć umiejętność korzystania z prasy, radia i telewizji.

Warunkami koniecznymi są również:

1. wykształcone nawyki posługiwania się efektywnymi technikami pracy umysłowej,
2. nabyta umiejętność sporządzania notatek.

W myśl założeń programu współczesna szkoła powinna wyrabiać u swojego ucznia odpowiednie nawyki w prawidłowym i sprawnym korzystaniu z księgozbioru podręcznego oraz bibliografii naukowej, która znajduje się także w bibliotekach pozaszkolnych. Podstawowym celem działania nauczyciela polonisty jest systematyczne oraz skuteczne wyrabianie u uczniów umiejętności korzystania z dostępnych im źródeł wiedzy takich jak: encyklopedie, słowniki, leksykony, atlasy, opracowania monograficzne, książki i czasopisma o charakterze popularno-

¹ D. Iwanek: Trudności związane z reformą systemu edukacji. "Nowa Szkoła" 1999, nr 9, s. 56.



naukowym oraz społeczno-politycznym. Systematyczne obcowanie ze źródłami informacji naukowej rozwija kulturę czytelniczą uczniów, a w tym na zainteresowania, motywacje, kompetencje czytelnicze, technika i higiena pracy umysłowej. Uczeń zapoznając się z literaturą i sztuką narodową zdobywa świadomość moralną, rozpoznaje świat wartości uniwersalnych, zawartych w kulturze grecko-rzymskiej i chrześcijańskiej. Czytanie tekstów literackich powinno służyć przekazywaniu wiedzy o moralności w głębszym, ogólnie humanistycznym rozumieniu wartości duchowych.

Polonista we współczesnej szkole jest pośrednikiem między wartościami zawartymi w dziełach naszego piśmiennictwa, a psychiką uczniów, pośrednikiem, tłumaczem, interpretatorem, komentatorem tych wartości – zmaterializowanych uczuć, myśli, dążeń wybitnych, a czasem najwybitniejszych Polaków. Uświadamia uczniom, iż język jest formą działania i zachowania człowieka w środowisku społecznym. Rozbudza poczucie odpowiedzialności za losy własnego języka, za przywrócenie polszczyźnie, kształtowanej przez wieki, urody i żarliwości. Zobowiązany jest również do przekazania pewnego zbioru wyobrażeń i ocen, składających się na świadomość humanistyczną, która kształtuje poczucie godności, że jest się człowiekiem i należy do świata ludzi, że życie ludzkie jest najwyższą wartością, że wartością jest ludzka wspólnota i solidarność, otwarcie ku ludziom, niesienie pomocy innym.

Sprawne posługiwanie się językiem polskim ułatwia uczniowi przyswajanie wiedzy z innych dziedzin oraz pomaga w uczeniu się języków obcych. Historia literatury, choć systematycznie zredukowana, stanowi źródło wartości, wzorców, postaw, ideałów, motywów, tropów i symboli składających się na kod kulturowy określający narodową tożsamość Polaków. O narodzie polskim nie można niczego sensownego powiedzieć bez odwołania się do jego historii jako skarbnicy wartości, tradycji, postaw moralnych i patriotycznych. Literatura jest zatem niezastąpionym narzędziem formacji humanistycznej młodego człowieka.

We wszystkich reformach oświatowych ostatniego ćwierćwiecza i dalej pozycja przedmiotu jest stabilna. Głównie ze względu na obecność przedmiotu w standardach obowiązkowych egzaminów państwowych. Najpoważniejszą zmianą w zakresie języka polskiego jest zestaw tekstów literackich.

Edukacja polonistyczna w polskiej szkole od lat znajduje się w zapaści. Język polski ulega systematycznej deprecjacji. Umacnia ona w uczniach przekonanie, że nieprzeczytanie *Lalki*, *Pana Tadeusza* czy innych dzieł nie jest przeszkodą w uzyskaniu zadowalającego wyniku maturalnego. Często skutkuje to brakiem kompetencji językowych i dyspozycji intelektualnych pozwalających na rzetelne studiowanie.

Nauczyciel języka polskiego, odgrywający kluczową rolę w kształceniu i wychowywaniu, zмага się z odpowiedzialnością za wielopłaszczyznowe nauczanie bez narzędzi pozwalających mu egzekwowanie efektów pracy.

Zmieniają się zadania i cele pracy nauczyciela – polonisty, zmienia się natura ludzka. Zmieniają się także środki dydaktyczne, metody, techniki i formy pracy, czasem nawet struktury edukacji. Niezmiennym pozostaje cel zasadniczy: wychowanie dobrego człowieka na fundamencie prawdy o rzeczywistości realnie istniejącej. Dlatego warto, aby nauczyciel polonista był otwarty na nowe wyzwania, przy jednoczesnym zachowaniu szacunku do tradycji. Niczego nie odrzucać z tradycji i niczego nie przyjmować z nowości bez refleksji i rozeznania we właściwym świetle prawdy obiektywnej.



Zakończenie. Dzisiejszą rzeczywistość cechuje duża różnorodność i złożoność. Na świecie odczuwa się permanentny postęp naukowo-techniczny, rosnące aspiracje człowieka, aby żyć w lepszych warunkach, zarówno materialnych, jak i ustrojowo-politycznych.¹

Dąży się również do uzyskania stałego pokoju i dobrobytu w obecnej sytuacji, pełnej nierozwiązanych problemów i zagrożeń, które dotyczą wszystkich narodów i społeczeństw świata.²

Nauczyciel, który ma efektywnie spełniać swoje zadania w społeczeństwie informacyjnym musi być zupełnie innym nauczycielem niż dotychczas. W sytuacji nieustannego rozwoju wiedzy i bardzo szybkiej zmienności treści oraz związanej z tym jej szybką dezaktualizacją, proces nauczania stopniowo będzie ewoluował w stronę metanauczania, w którym podstawowym zadaniem nauczyciela jest przygotowanie ucznia do samodzielnego i całościowego procesu uczenia się, kształtowanie dojrzałości informacyjnej ucznia, polegającej na pozyskaniu informacji oraz umiejętności ich selekcjonowania, wartościowania i przekształcania w wiedzę. Nowoczesny nauczyciel, który chce budować swój autorytet posiadać powinien cały szereg kompetencji: merytorycznych, psychologiczno-pedagogicznych, komunikacyjnych i negocjacyjnych, autoedukacyjnych. Współcześnie coraz częściej spotykamy się ze zjawiskiem inwersji pedagogicznej, która skutkuje osłabieniem najważniejszego filaru autorytetu nauczyciela. W epoce postmodernistycznej neguje się powszechnie potrzebę istnienia jakichkolwiek autorytetów, przewodników, nauczycieli. Stąd wynikają problemy i nierzadko porażki systemów edukacyjnych.

Kształcenie i wychowywanie to bez wątpienia jedne z najtrudniejszych procesów, bowiem dotyczą materii o dużych konsekwencjach praktycznych w sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej, w której toczy się długotrwały spór naukowy.

W świetle przemian pokoleniowych i zmian w systemie oświaty oraz reformy z 1999 roku coraz częściej słychać narzekania, że młodzi Polacy nie czytają książek. Niechęć młodych osób związana jest z wychowaniem w kulturze obrazkowej, kulturze newsa. Nierzadko domagają się zmiany spisu lektur, ograniczenia ich ilości, zmian jakościowych. Na naszych oczach dokonuje się przejście od modelu pamięciowego nauczania do modelu, w którym dominuje myślenie.

Tym samym zmienia się we współczesnym świecie i szkole rola nauczyciela. Teraz jest tym, który ma przekazywać informacje, uczyć jak tworzyć z nich holistyczną i użyteczną całość i w jaki sposób te informacje celowo i selektywnie pozyskiwać. Musi również przystosować swój aparat dydaktyczny i wychowawczy do zmieniających się warunków nauczania.

Nadrzędną wartością w procesie kształcenia i wychowywania jest człowiek, jego życie i rozwój, samorealizacja, wolność, tożsamość, podmiotowość. Najważniejsze jest umacnianie takich wartości jak: dobro, piękno, prawda, wolność, sprawiedliwość, humanizm, pokój, godność. Wartości mają istotną rolę w procesie gdyż ukierunkowują postawy, zachowania, motywują postępowania.

¹ M. Zalewska-Bujak: *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*. Katowice 2010, s. 7.

² M. Zalewska-Bujak: *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*. Katowice 2010, s. 7.



Bibliografia:

1. *Arendt H.* Kryzys edukacji. W: Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej. Wydawnictwo Fundacja "Aletheia". – Warszawa, 1994.
2. Autorytet w nauce. Pod red. P. Rybickiego i J. Goćkowskiego. Polska Akademia Nauk. Komitet Naukoznawstwa. – Wrocław, 1980.
3. *Bala P.* Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty. – Warszawa, 2009.
4. *Bono E.* Naucz swoje dziecko myśleć. Wydawnictwo Prima. – Warszawa, 1994.
5. *Bortnowski S.* Jakim ma być dobry polonista? "Polonistyka" nr 2/1995.
6. *Cramera E.* Czy naprawdę musimy kształcić nauczycieli? "Kształcenie Nauczycieli" nr 2/1993 dodatek do "Kwartalnika Pedagogicznego".
7. *Dudzikowa M.* Autorytet nauczyciela i edukacja. Trzy opcje. W: Edukacyjne drogi i bezdroża. Pod red. R. Kwiecińskiej i S. Kowala. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. – Kraków, 2002.
8. Edukacja i dialog w świecie przyszłości. Red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz. Wyższa Szkoła Humanistyczna. – Pułtusk, 2003.
9. Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata. / Red. A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski. Wydawnictwo Akademickie "Żak". – Warszawa, 1998.
10. *Feszczyn I.* O niepokojach polonisty. "Polonistyka" nr 7/1998.
11. *Fukuyama F.* Koniec człowieka. Przekł. B. Pietrzyk. Wydawnictwo Znak. – Kraków, 2002.
12. *Fukuyama F.* Koniec historii. Przekł. T. Biedroń, M. Wichrowski. Wydawnictwo Znak. – Kraków, 2009.
13. *Jonscher C.* Życie okablowane. Kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego? Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza. – Warszawa, 2001.
14. *Kolcz B.* Ocalić wartość swojego przedmiotu. "Polonistyka" nr 5/1995.
15. *Kosmala J.* Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji. Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie. – Częstochowa, 2008.
16. *Kwiatkowska H.* Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej. W: Kwiatkowska H., Lewowicki T. Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej. Wyższa Szkoła Pedagogiczna. – Warszawa, 1997.
17. *Lewowicki T.* Przemiany oświaty. Wydawnictwo Akademickie "Żak". – Warszawa, 1995.
18. *Mead M.* Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego. Wydawnictwo Naukowe PWN. – Warszawa, 2000.
19. *Meighan R.* Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj. Wydawnictwo "Nasza Szkoła". – Toruń, 1991.
20. *Morbitzer J.* Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. – Kraków, 2007.
21. *Motowicka D.* Jaki polonista? "Polonistyka" nr 5/1995.
22. *Nosal Cz.* Kształcenie umysłu – na progu edukacyjnej rewolucji. W: Edukacja wobec zmiany społecznej. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Wydawnictwo Edytor. – Poznań – Toruń, 1994.
23. *Pilich M.* Ustawa o systemie oświaty. Komentarz. – Warszawa, 2009.
24. *Postman N.* Technopol. Triumf techniki nad kulturą. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza. – Warszawa, 2004.
25. *Pólturzycki J.* Dydaktyka dla nauczycieli. Wyd. A. Marszałek. – Toruń, 1994.



26. *Siemieniecki B.* Doświadczenie i wnioski reform szkolnych w Hiszpanii i w Anglii. "Toruńskie Studia Dydaktyczne" nr 10/1996.
27. *Strykowski W.* Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. "Edukacja Medialna" nr 4/2002.
28. *Szaruga L.* Powinności literatury w inne szkice krytyczne. Wydawnictwo Universitas. – Kraków, 2008.
29. *Śnieżyński M.* O autorytecie nauczyciela akademickiego. "Konspekt" – Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie nr 3/2000.
30. Twórcze przetwarzanie informacji. Red. Cz. Nosal. – Wrocław, 1992.
31. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572).
32. *Wall W. D.* Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa. Wydawnictwo PWN. – Warszawa, 1986.
33. *Zalewska-Bujak M.* Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI wieku w Polsce. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. – Katowice, 2010.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ У СВІТЛІ ЗМІН В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ПОЛЬЩІ ПІСЛЯ 1989 РОКУ

Розкрито зміни в польській системі освіти після 1989 року, що представлені на прикладі ролі вчителя польської мови. Основою для розгляду питання визначені інформаційне суспільство та система освіти. Визначаються можливості та проблеми зі специфікою ролі педагога-професіонала, з урахуванням змін, що відбуваються в сучасному світі.

Ключові слова: інформаційне суспільство, система освіти, освіта у Польщі після 1989 року, функції і завдання вчителя польської мови, освітні трансформації.

TEACHER'S ROLE POLISH LANGUAGE IN THE INFORMATION SOCIETY CHANGES IN THE POLISH EDUCATIONAL SYSTEM AFTER 1989

The subject of the article are changes in the Polish educational system after 1989, presented on the example of the role of the Polish language teacher. The foundation for considerations are issues defined as the information society and the educational system. Attempts are made to identify opportunities, as well as challenges and threats to the specifics of the teacher-professional role, all put in the context of the changes taking place in the modern world.

Key words: Information society, the education system, education in Poland after 1989, the functions and tasks of the Polish language teacher, educational transformation.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ В СВЕТЕ ПЕРЕМЕН В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛЬЩИ ПОСЛЕ 1989 ГОДА

Раскрыты изменения в польской системе образования после 1989 года на примере роли учителя польского языка. Основой для рассмотрения вопросов, определены информационное общество и система образования. Определяются возможности и проблемы педагога-профессионала, с учетом изменений, происходящих в современном мире.

Ключевые слова: информационное общество, система образования, образование в Польше после 1989 года, функции и задачи учителя польского языка, образовательные трансформации.



ІННОВАЦІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Розкрито сутність сучасної інноваційної освіти, забезпечення якості освіти. Підкреслено, що освіта є важливою складовою життєдіяльності суспільства, функціонує і розвивається в інтересах людини, слугує повноцінному розвитку особистості. Висвітлено основні засади професійно-педагогічної освіти. Визначено, що професійному розвитку та саморозвитку особистості, педагогічної майстерності педагогів сприяє створення інноваційного середовища у сучасному вищому навчальному закладі.

Ключові слова: інноваційна освіта, професійно-педагогічна освіта, професійна компетентність, педагогічна майстерність.

Проблема інноваційної освіти має вирішуватися в напрямі удосконалення її змісту у відповідності з основними парадигмами її розвитку. Необхідним є також збереження вітчизняних освітніх традицій, освоєння кращих досягнень європейського та світового досвіду, збагачення змісту освіти за рахунок звернення до кращих досягнень науки.

Потрібно виходити з особливостей “суспільства знань”, від розвитку якого залежить життєздатність сучасного типу соціуму, зміни в якому набувають характеру цивілізаційного процесу. Зокрема, це передбачає безперервне навчання, яке завжди супроводжується своєю чергу перенавчанням.

Зазначимо, що сучасна інноваційна освіта, породжена інституційними підставами “суспільства знань”, являє собою відкриту систему, в якій перевага належить горизонтальним формоутворенням, більш гнучким, пристосованим до сучасних потреб. Разом з тим питання про якість освіти вирішують не стільки нові технології, засновані на знаннях, скільки сама людина. Особливо підкреслимо, що людина є інноваційною, оскільки тільки вона може задавати нові перспективи і можливості пошуку адекватних стратегій оновлення змісту освіти.

Освіта – важлива складова життєдіяльності суспільства, яка функціонує і розвивається за власними законами, притаманні лише їй властивості, серед яких провідними, безумовно, є цілеспрямованість, цілісність, взаємодія з навколишнім середовищем та іншими системами. Під освітою, вважає І. Зязюн, слід розуміти процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і неживої природи. Отже, сама освіта створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості [4].

Функції освіти у зв'язку із координаційними змінами, що відбуваються в нашому суспільстві, окреслює І. Зязюн. На думку вченого, функціонування освіти як процесу передбачає багаторазове і багатофакторне уточнення вихідних цілей, їх технологізацію, акцентування на нових на даний час, можливо, ще невідомих цілях суспільного розвитку. У зв'язку з цим на перший план висувуються завдання, пов'язані з формуванням таких якостей, які дають змогу молоді самореалізуватися, вирішуючи відповідні сьогоденню державотворчі проблеми – економічні, політичні, ідеологічні, наукові, освітні, виховні



тощо. Водночас вчений наголошує, що кінцевий результат сучасної освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Вищий результат освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які становлять загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина.

“Освіта, – стверджує І. Зязюн, – неможлива без Учителя, з іменем якого пов’язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводитим у майбутнє” [2]. У той же час, як стверджує В. Кремень, учитель має бути готовий до сучасної соціальної ролі – виховати людину, ефективну в національному і глобальному демократичному просторі. Звідси акцент на формування самодостатньої людини, перехід від авторитарної до толерантної педагогіки, на надання всьому процесу взаємодії з учнем конструктивно-позитивного змісту [3]. У зазначеному контексті доцільно звернутися до зауваження щодо значення творчого потенціалу педагога, яке доволі часто звужують до суто технологічних проблем, тобто до ефективності навчально-виховного процесу. Не відкидаючи важливості цього напрямку, доцільно орієнтувати і спрямовувати педагога професійної школи в площину соціальної творчості, адже саме за таких умов його діяльність здатна набути прогностично-соціального виміру, “оскільки розглядає стратегію життя суспільства у перспективі, а його повсякденні педагогічні дії набувають сенсу і цінності саме з цієї позиції” [5].

На задоволення потреб соціально-економічної, політичної і культурної сфер суспільства спрямована професійно-педагогічна освіта України. Вона органічно поєднує культурно-освітню, загальнонаукову, педагогічну та професійну діяльність педагогічних кадрів і передбачає підготовку кваліфікованих фахівців, яким притаманні сформовані професійні вміння і навички, основа яких – сучасні спеціальні знання певної галузі виробництва. Високий рівень педагогічної компетентності ґрунтується на новітніх досягненнях психологічної і педагогічної наук, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці; здатності використовувати цінності демократичної, правової держави. Ключовими завданнями професійно-педагогічної освіти визначено: необхідність приведення змісту підготовки у відповідність із сучасними і перспективними потребами держави; створення цілісної системи неперервної професійно-педагогічної освіти з урахуванням вітчизняного досвіду, національних традицій і світових тенденцій розвитку освітніх систем; підготовку педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і професіонала [7].

Визначаючи зміст професійно-педагогічної освіти, доцільно врахувати висновок академіка І. Зязюна про те, що “педагогічна діяльність – це професійна активність педагога, яка за допомогою різних дій вирішує завдання учіння і розвитку його суб’єктів” [3].

Метою професійно-педагогічної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави у кваліфікованих педагогах професійної школи високого рівня компетентності та культури, здатних розвивати особистість учня, готових творчо працювати у



професійних навчальних закладах різного рівня й типу, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [8].

Нові, зростаючі вимоги висуваються до особистості педагога професійної школи, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього як до суб'єкта навчально-виховного процесу й суб'єкта педагогічного спілкування. Це помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на професійно-педагогічну освіту, зокрема: створювати необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй; сприяти професійному становленню, розвитку і самовдосконаленню педагогів, які працюють у навчальних закладах різних типів, на виробництві та в інших освітньо-професійних системах; стимулювати їхню інноваційну діяльність, педагогічну творчість, що дає можливість піднятися на рівень педагогічної майстерності [6].

Слушну думку щодо прогнозування подальшого розвитку професійно-педагогічної освіти, висловлює І. Зязюн, застерігаючи, що “загроза розбалансованості між проголошеними цілями і засобами їх досягнень можлива передусім тому, що задекларовані вимоги до вчителя в різних документах, зокрема і у вузівських концепціях, послугуються деякою “ідеальною моделлю педагога”, згідно з якою випускник педагогічного вузу повинен: розуміти цінність освіти у ставленні і самореалізації людини в особистісному і професійному плані, наслідуванні, збереженні і розширеному відтворенні світової і вітчизняної культури, суспільства в цілому; володіти загальною культурою; мати глибокі психолого-педагогічні знання у своїй предметній сфері; практично опанувати гуманістичні педагогічні технології; завжди перебувати в ситуації неперервної самоосвіти” [1].

Наголосимо на винятково важливому значенні положення, обґрунтованого відомим вченим про те, що педагогічний навчальний заклад повинен сформулювати у свого випускника здатність бути суб'єктом як мінімум п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоврядування і саморозвитку. У кожній з них мають вирішуватися певні типи завдань й виконуватися відповідні дії.

Під інноваційним розвитком освіти розуміють комплекс створених та запроваджених організаційних і змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу всієї сукупності компонентів освітньої системи. Водночас зміни цілей освіти, впровадження компетентнісного підходу вимагають інноваційних змін функціонування системи освіти.

В умовах інтеграційних процесів значна увага приділяється формуванню професійної компетентності, у визначенні якої мають місце різні, навіть суперечливі підходи. Вважаємо, що принципово важливе значення має визначення поняття професійна компетентність, що розглядається нами, як здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності. Професійна компетентність особистості є складним системним утворенням, основними елементами якого є: підсистема професійних знань як



логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відносин та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Самовдосконалення, саморозвиток – процес і результат, основна рушійна сила, що рухає людину до вершин досконалості, забезпечує прогрес у формуванні особистості. Це обумовлено, з одного боку нагальною потребою суспільства у гармонійно, всебічно розвинутих особистостях, професійно підготовлених фахівцях з вищою освітою, яка передбачає оволодіння ними інструментарієм, технологіями, а головне – мотивацією до самоформування і самовдосконалення протягом усього життя. З іншого боку, у природі людини закладено величезний потенціал, прагнення самовиховання і саморозвитку, які тимчасово з певних причин є прихованими часто від неї самої, і які потрібно знайти, пробудити, розкрити, оскільки тільки успішно саморозвиваючись і самореалізуючись, людина здатна отримувати справжню радість від життя, відчувати його сенс і бути щасливою.

Самореалізація можлива, коли людина визначила її стратегії, шляхи особистісного розвитку і самовдосконалення. Важливими компонентами стратегії самореалізації є розбудова позитивної самооцінки, самовизначення, саморегуляція, самоосвіта і самовиховання. Мистецтво самопізнання – це здатність усвідомити і реалізувати свій особистий потенціал, спроможність жити динамічно і натхненно, рости, розвиватись, удосконалюватись, рухатись уперед, ставити перед собою амбітні цілі, і досягти їх, долаючи перепони, знаходячи оптимальні рішення для себе і оточення.

Сьогодні у вітчизняній освіті відбувається активне впровадження компетентнісного підходу, що відповідає стратегії розвитку сучасної вітчизняної освіти й продиктовано вимогами ринку праці. Проте ці вимоги ще не в повному обсязі враховуються в процесі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Зазвичай вони не пов'язані із конкретними дисциплінами, мають надпредметний характер, віддзеркалюють оновлення самої професійної діяльності, а відтак вимагають від особистості, яка вже здобула освіту, опанування гнучких технологій змінюваного поля діяльності. В умовах постійного оновлення соціально-економічних потреб, від фахівця вимагається повсякчас зміцнювати особистісні й соціальні ресурси. Тож реалізувати їх на практиці людина спроможна лише у процесі постійного оновлення знань впродовж життя.



На реалізацію цих видів діяльності спрямована робота педагогічного колективу Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка. Розвиток у майбутніх педагогів професійного спілкування складається з професійних умінь організувати професійну взаємодію з аудиторією, націлити її на відповідне емоційне співпереживання, встановити контакт. Оскільки у мові педагога під час викладу матеріалу переважає монолог, щоб спілкування не звелось до односторонньої активності, слід виявляти вміння активізувати увагу і думку слухачів, а для цього необхідно вибудовувати монолог як уявний діалог у формі роздуму вголос. Тому ми навчаємо студентів проектувати логіку розвитку виступу, виділяти в ньому окремі частини, не залишаючи поза увагою їх взаємозв'язок, а також аналізувати і корегувати зміст свого виступу перед аудиторією за її реакцією – здатності утримувати в полі уваги головну думку і послідовність її доведення. Тренінг професійно-педагогічного спілкування у ході практичних занять із педагогічної майстерності в умовах моделі навчально-виховного процесу передуює реальним взаємостосункам студентів з учнями під час педагогічної практики, зокрема в професійно-технічному навчальному закладі.

З метою підвищення самостійності студентів, набуття ними суб'єктивності, актуалізації творчого потенціалу та розвитку індивідуального стилю професійної діяльності студенти залучаються до педагогічного вирішення проблемних ситуацій, педагогічної інтерпретації, педагогічних роздумів над пошуком шляхів оптимального розв'язання, педагогічної імпровізації в ході вирішення цих ситуацій, дебатів щодо доведення оптимальності способів і засобів розв'язання педагогічних проблем. Усі завдання виконуються на основі застосування індивідуально-диференційованого підходу, за якого майбутній педагог професійного навчання сам обирає вид творчої професійно-педагогічної діяльності та форму самореалізації в ній, найбільш відповідну його творчій індивідуальності, інтересам і бажанням.

Диференціація навчання у процесі фахової підготовки на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях здійснюється шляхом послідовного поглиблення фундаментальних знань, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки, а також розширення функціонального призначення педагогічних працівників. Навчальні дисципліни педагогічного та фахового спрямування вивчаються протягом усього терміну навчання з дотриманням структурно-логічної послідовності підготовки фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Зміст фундаментальної підготовки передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю та освітньо-кваліфікаційного рівня і базується на новітніх досягненнях науки.

Зміст соціально-гуманітарної підготовки передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічного спрямування.

Зміст фахової підготовки передбачає вивчення теоретичних і практичних основ профілю спеціальності згідно з вимогами теоретичної і практичної підготовки



педагогічного працівника професійної школи і базується на новітніх досягненнях науки і техніки.

Інформаційно-технологічна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційних технологій і методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього періоду навчання.

З метою забезпечення системності у вивченні навчальних дисциплін, уникнення дублювання навчального матеріалу та зміцнення зв'язків фахова підготовка здійснюється шляхом упровадження інтегрованих навчальних дисциплін. Психолого-педагогічна підготовка передбачає вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін, порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливості спеціальності.

Методична підготовка передбачає вивчення методик викладання професійно-орієнтованих дисциплін і методик проведення професійного (виробничого, практичного) навчання і методик проведення виховної роботи; забезпечується шляхом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проходження навчальних, виробничих, педагогічних практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання професійно-орієнтованих дисциплін. Важливо наголосити, що методична підготовка є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей профілів, поєднання теоретичної і практичної підготовки педагогічних працівників.

Практична підготовка з педагогічних спеціальностей є органічною складовою професійного становлення та розвитку майбутнього педагога професійного навчання. Метою практичної підготовки є: поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх педагогів умінь і навичок практичної діяльності у професійно-технічних і вищих навчальних закладах; формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок; оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання; формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності. Практична підготовка передбачає проходження неперервних навчальних, виробничих і фахових (педагогічних) практик. Форми, тривалість і терміни проведення практик визначаються для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня з урахуванням специфіки спеціальності та профілів. Навчальна, виробнича і фахова практична педагогічна підготовка здійснюється неперервно протягом усього терміну навчання. Педагогічна практика студентів на випускних курсах повинна проводитись, як правило, за місцем майбутнього працевлаштування випускника.

Підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання, майстрів виробничого навчання, зокрема у Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка спрямовано на їх професійний розвиток за рахунок впровадження інноваційних технологій навчання, інтерактивних методик з використанням інформативно-комунікаційних технологій та ін.

Основним завданням підвищення якості підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників є приведення їх діяльності у відповідність з вимогами особистості, суспільства та економіки України.



Характерною особливістю досвіду педагогічного колективу коледжу є розвиток пізнавальної самостійності студентів, впровадження нетрадиційних методів навчання, що дозволяє забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента. При такому підході змінюються функції викладача: якій відіграє провідну роль у керівництві пізнавальною діяльністю студента.

Один із напрямів, спрямованих на розвиток особистості є залучення студентів до науково-дослідної роботи в рамках студентського наукового товариства. Це забезпечує необхідний науково-теоретичний рівень навчання та виховання, безпосередньо впливає на розвиток наукової творчості студентів. Основними завданнями студентського наукового товариства є пробудження у студентів інтересу до наукової роботи; підвищення авторитету знань і науки; всебічне сприяння науковій та винахідницькій діяльності; пошук і підтримка талановитих дослідників серед студентів, надання їм методичної допомоги; сприяння розкриттю їхнього наукового та творчого потенціалу, оволодінню методологією наукових досліджень у педагогічній та суміжних галузях науки.

Спільна творча теоретична, експериментальна та дослідницька діяльність викладача і студента сприяє розкриттю й формуванню педагогічної майстерності студентів. Впровадження інноваційних та інформаційних технологій, спрямованість навчання на практичну дію розвивають у студентів позитивне ставлення до навчання, надають їм упевненості у собі, підвищують можливість працевлаштування, формують відповідальність за своє професійне майбутнє.

Професійному розвитку і саморозвитку педагога професійного навчання сприяє створений на базі Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Академією педагогічної майстерності Центр педагогічної майстерності з метою розширення науково-методичної діяльності з розвитку неперервної професійно-педагогічної освіти та підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів, майстрів виробничого навчання, педагогів професійного навчання коледжу та професійно-технічних навчальних закладів; аспірантів та студентів коледжу; проектування змісту, форм і методів їхньої самоосвіти та професійного саморозвитку; упровадження ідей психологічної педагогіки у навчально-виховний процес; здійснення просвітницької педагогічної діяльності щодо пропаганди та поширення інноваційних педагогічних ідей, вивчення та узагальнення передового педагогічного вітчизняного і зарубіжного досвіду, широкого і цілісного вивчення спадщини видатних українських та зарубіжних педагогів, впровадження передового педагогічного досвіду у практику діяльності коледжу та професійних навчальних закладів України.

Реформування вітчизняної професійно-педагогічної освіти на засадах гуманізації та забезпечення її випереджувального розвитку актуалізує значення творчої індивідуальності майбутнього педагога й зумовлює необхідність перетворення його професійної підготовки на систему розвитку в нього цієї сутнісної інтегративної якості.

Сучасні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, впровадження інноваційних підходів до навчання і виховання педагога професійної



школи спонукають науковців і педагогів-практиків до активної співпраці, освоєння нових підходів до навчання і розвитку тих, хто навчається, розробки інноваційних технологій професійного удосконалення педагога, його неперервної самоосвіти і саморозвитку.

Інноваційне спрямування професійно-педагогічної освіти, діяльності сучасного вищого навчального закладу забезпечує:

– формування у педагогів усвідомлення про педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю студента на заняттях;

– спрямування професійного розвитку педагога у напрямках: організації педагогічної взаємодії на засадах гуманності, толерантності, що стало провідною ідеєю освітньої парадигми педагогіки XXI століття; аналізу педагогічної ситуації на засадах професійної педагогічної взаємодії; вдосконалення техніки керування своїм психічним станом та прийомами налагодження контакту у педагогічній взаємодії; усвідомлення необхідності об'єктивного самоаналізу, самоконтролю, самовиховання, постійної праці над своєю педагогічною майстерністю; орієнтації у критеріях, за якими розкривається рівень майстерності педагога;

– проведення моніторингу якості педагогічної діяльності педагога вищого навчального закладу та професійно-технічного навчального закладу.

– організація науково-методичного супроводу процесу саморозвитку, удосконалення педагогічної майстерності членів педагогічного колективу;

– розробка та реалізація спільних науково-дослідних проєктів, освітніх та виховних програм з метою підвищення ефективності наукових досліджень, розширення і поглиблення наукового співробітництва;

– проведення спільних міжнародних, всеукраїнських, міжрегіональних конференцій, майстер-класів, лекцій, конференцій, круглих столів нарад з проблем розвитку педагогічної майстерності, впровадження інноваційних педагогічних технологій, становлення та розвитку педагогічної майстерності педагога впродовж життя.

Література :

1. *Зязюн І. А.* Нові технології підготовки вчителя в Україні / Іван Андрійович Зязюн // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Вип. 1.32. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – С. 17.
2. *Зязюн І. А.* Світоглядна парадигма освіти // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць / Українська інж.-пед. академія. – Х., 2003. – Вип. 5. – С. 24-31.
3. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати. / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – С. 19.
4. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 14.
5. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наук. думка, 2003. – С. 89.
6. *Ничкало Нелля.* Проблеми майстерності в діяльності наукових шкіл: історико-педагогічні аспекти і перспективи / Нелля Ничкало // Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр. / Інститут



- педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського / редкол. : Н. Г. Ничкало (голова) [та ін.]. – К.-Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – С. 32.
7. *Щербак О. І.* Професійно-педагогічна освіта / О. І. Щербак // Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. : О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К., 2008. – С. 735-736.
8. *Щербак О. І.* Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : монографія. – Ч. І. / О. І. Щербак / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Наук. світ, 2010. – 279 с. – Бібліогр.: С. 221-245.

INNOWACYJNY CHARAKTER NOWOCZESNEJ EDUKACJI ZAWODOWEJ PEDAGOGICZNEJ

Artykuł podejmuje tematykę istoty nowoczesnej edukacji innowacyjnej, wysokiej jakości edukacji. Podkreślano, że edukacja jest ważnym elementem społeczeństwa, działa i rozwija się na korzyść człowieka służy do pełnego rozwoju osoby. Podstawowe zasady kształcenia nauczycieli zawodowego. Należy podkreślić, że wysoki poziom kompetencji pedagogicznej w oparciu o najnowsze osiągnięcia nauk psychologicznych i pedagogicznych. Ustalono, że rozwój zawodowy i własnej tożsamości, umiejętności pedagogiczne nauczycieli przyczynia się do tworzenia środowiska innowacyjnego w nowoczesnej uczelni.

Słowa kluczowe: innowacyjna edukacja, profesjonalne kształcenie nauczycieli, profesjonalne kompetencje, umiejętności pedagogiczne

INNOVATIVE CHARACTER OF MODERN PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

The essence of modern innovative education, quality education is revealed. It is emphasized that education is an important part of society, which operates and develops for the benefit of person and serves for the full development of the individual. The article deals with the basic principles of vocational teacher education. It is determined that professional development and self-identity, pedagogical skills of teachers contributes to creating innovative environment in the modern university.

Key words: innovative education, vocational teacher education, professional competence, pedagogical skills.

ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрыта сущность современного инновационного образования, обеспечения качества образования. Подчеркнуто, что образование является важной составляющей жизнедеятельности общества, функционирует и развивается в интересах человека, служит полноценному развитию личности. Освещены основные принципы профессионально-педагогического образования. Определено, что профессиональному развитию и саморазвитию личности, педагогического мастерства педагогов способствует создание инновационной среды в современном высшем учебном заведении.

Ключевые слова: инновационное образование, профессионально-педагогическое образование, профессиональная компетентность, педагогическое мастерство.



Fabian ANDRUSZKIEWICZ

METODOLOGICZNO-HISTORYCZNY ASPEKT BADAŃ ZAWODU NAUCZYCIELA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Być nauczycielem we właściwym sensie to znaczy być uczniem. Nauczanie zaczyna się wtedy, gdy ty – nauczyciel – uczysz się od ucznia, stawiasz się w jego położeniu tak, abyś mógł zrozumieć, co on rozumie i poznać sposób, w jaki to czy owo pojmuje.

Soren Kierkegaard

W artykule przeanalizowano historyczne aspekty problemów badawczych kształcenia nauczyciela w Polsce. Określono główne elementy zawodu nauczyciela w kontekście pedagogiki. Ze względu na ważną rolę nauczyciela, ważną kwestią jest badanie procesu edukacyjnego z jego głównymi elementami, które ujawnione w artykule.

Słowa kluczowe: *wykształcenie zawodowe, nauczyciel, historyczne aspekty kształcenia zawodowego*

Zawód nauczycielski ma długą i bogatą historię. Dawniej nauczyciel był często kimś w rodzaju mistrza lub wychowawcy, uczeń dyskutował z nim, obserwował go i czytał lektury, które tamten polecił. Z biegiem czasu, wraz z ewoluującym społeczeństwem, wykształcił się także system oświaty, w którym rola nauczyciela została bardzo precyzyjnie określona, dokładnie określono, co należy do praw i obowiązków nauczyciela jak również realizowanych przez niego zadań i pełnionych funkcji.

Pojęcie „nauczyciel” – wiąże się z osobą posiadającą potwierdzone osobiste predyspozycje i kompetencje poparte odpowiednim wykształceniem wyższym – kierunkowym oraz przygotowaniem pedagogicznym i zawodowym do nauczania formalnego w szkołach.

W Rzeczypospolitej Polskiej, zawód nauczyciela jest zawodem zaufania publicznego i regulowany w dwóch zupełnie odmiennych aktach prawnych, a mianowicie: w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym ma zastosowanie Karta Nauczyciela, natomiast w szkolnictwie wyższym, obowiązującym aktem prawnym jest ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym.

Z uwagi na ważność misji nauczycielskiej, niezwykle istotnym zagadnieniem jest badanie procesu kształcenia wraz z jego podstawowymi elementami: uczeń – treści formy i środki nauczania – nauczyciel. Zadania te zostały przypisane metodologii badań pedagogicznych, która w ogólnym ujęciu, jest nauką o metodach i sposobach, obejmujących sposoby przygotowania i prowadzenia badań naukowych w obszarze edukacji oraz opracowania wyników, budowaniu systemu pojęciowego i utrwaleniu wyników przy wykorzystaniu dostępnych platform przetwarzania informacji.

Problemami badawczymi zawodu nauczycielskiego, leżącymi w zakresie zainteresowań pedagogiki są: osobowość nauczyciela, poziom i zakres wykształcenia, efekty i warunki pracy,



dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kształcenie, doskonalenie i samokształcenie, a także przemiany w strukturze, pozycji i funkcji społecznej zawodu nauczycielskiego. Refleksje o zawodzie nauczyciela sięgają czasów starożytnych, aczkolwiek w tamtym okresie nie mówiło się o zawodzie a o nauczycielu. Podstawowym narzędziem pracy każdego nauczyciela jest jego osobowość i to właśnie ona wymaga wiele uwagi i wysiłku, rozwoju w twórczym wymiarze, tak aby stała się niezgłębionym bogactwem, z którego będą czerpać nieograniczone korzyści jego wychowankowie. Osobowość jest określana jako zespół stałych właściwości, cech i procesów psychofizycznych, odróżniających daną osobę od innych, mających wpływ na jej postępowanie, sposób zachowania się a także postępowania w różnych sytuacjach życiowych.

Nauczyciel w polskim szkolnictwie zawodowym ogrywa kluczową rolę. Przemiany jakie dokonują się gospodarce, jej restrukturyzacja, zmiana form własności a także zmiany zachodzące w życiu społecznym człowieka wymagają od niego ciągłego doskonalenia swojej osobowości

Historia kształcenia zawodowego sięga okresu wspólnoty pierwotnej, gdzie młodych ludzi przygotowywano do życia zawodowego pod opieką dorosłych członków grupy, angażując ich przy budowanie mieszkań, sporządzania odzieży, zdobywania i przygotowywanie pożywienia, traktowano te czynności jako obowiązek nakładany na całą ówczesną młodzież.

W okresie niewolnictwa, obok charakterystycznego dla społeczeństwa rodowego przygotowania do pracy, zaczęły się kształtować formy, które rozwinęły się w całej pełni w okresie feudalizmu.

Przełom XIX i XX wieku charakteryzował się już znacznie rozwiniętymi formami szkolnictwa zawodowego. Starano się nadać szkolnictwu zawodowemu rozmiary i rangę odpowiadającą ówczesnemu życiu gospodarczemu kraju. Hołdowano pracy umysłowej, natomiast niedoceniało wartości i znaczenia pracy fizycznej i wytwórczej. W Polsce międzywojennej ważnym szczeblem do awansu socjalnego i kulturalnego było ukończenie gimnazjum a nie szkoły zawodowej. Absolwenci gimnazjum mieli uprawnienia do podjęcia studiów wyższych, jak również do skróconej służby wojskowej w szkołach podchorążych.

Niezwykle interesującym i godnym przedstawienia była sytuacja i położenie nauczycielstwa polskiego na Śląsku w okresie II Rzeczypospolitej, szczególnie nauczycielstwa napływowego, które przybywało tutaj w pierwszych latach istnienia województwa z innych dzielnic Polski w celu organizowania nauczania i wychowania śląskiej młodzieży szkolnej w szkołach zawodowych różnego typu.

Po uzyskaniu niepodległości państwo polskie stanęło wobec konieczności budowy nowego systemu oświaty. Trzeba było rozpocząć prace mające na celu przebudowę ustroju szkolnego oraz wprowadzenie do niego nowych treści programowych. Stąd też poznanie roli nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela kształcącego w wybranych zawodach w tych warunkach i przemianach wydaje się zasadne i pozostaje ciągle przedmiotem stałych badań i dociekań naukowych.

Długa i skomplikowana droga Śląska do Polski spowodowana przynależnością części składowych województwa do 1918 roku do dwóch różnych państw, polityka germanizacyjna zaborców oraz przyznana mu już w 1920 roku autonomia spowodowały, że śląskie szkolnictwo zawodowe rozwijało się tu inaczej niż na pozostałych terenach państwa polskiego stanowiąc arcyciekawy materiał badawczy.



Warunki rozwoju szkolnictwa zawodowego w województwie śląskim, okresu międzywojennego należą również do interesujących ze względu na to, iż zdecydowana większość mieszkańców tych ziem w okresie zaborów znajdowała się w bardzo ciężkim położeniu materialnym, co było nie bez znaczenia dla kultywowania i rozwijania ojczystej oświaty i kultury. Polityka germanizacyjna realizowana na szeroką skalę i z pruską konsekwencją likwidowała wszelkie objawy polskości wśród mieszkańców Śląska.

Polska historiografia długo nie przywiązywała należytej wagi do opracowania dziejów oświaty zawodowej w tym dziejów nauczycieli – zawodoznawców na ziemiach śląskich. Pedagodzy i historycy oświaty koncentrowali swoją uwagę głównie na dziejach szkolnictwa powszechnego i ogólnokształcącego. Wydaje się, że jedna z przyczyn małego zainteresowania historią szkolnictwa zawodowego tkwiła w wielowiekowym kulcie kształcenia powszechnego i gimnazjalnego, a przecież polski Górny Śląsk po odzyskaniu niepodległości doświadczył zupełnie nowych potrzeb oświatowych. Tu szkolnictwo zawodowe, w tym odpowiednio przygotowane kadry pedagogiczne, było priorytetem władz wojewódzkich i to przed nim stawiano duże wymagania programowe w zakresie kształcenia produkcyjnego i ogólnokształcącego.

To właśnie w zawodzie, jak w soczewce, ogniskują się procesy społeczne, stąd też historia zdobywania zawodów jest w pewnym stopniu historią społeczeństwa, natomiast kształtowanie zawodu, jego miejsca w społeczeństwie, jego praw i obowiązków jest modelowaniem społeczeństwa.

Posiadanie wyuczonego zawodu, a jeszcze bardziej jego wykonywanie w warunkach nieprzyjaznych polskiemu robotnikowi, w bardzo mocno zniemczonym przemyśle, było dla Górnoszlązaków ogromnym zaszczytem. Kluczową rolę w tym okresie i w tym procesie, odegrali nauczyciele śląscy.

Stałą troską śląskich władz wojewódzkich była obsada kadrowa w szkolnictwie zawodowym. W początkowym okresie istnienia województwa przyjmowano do pracy wszystkich zgłaszających się, w wielu przypadkach bez wymaganych kwalifikacji. Zatrudniano nauczycieli przybywających z innych regionów Polski, którym trudno było nieraz zaadoptować się do specyfiki Górnego Śląska. Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego skierowany do Inspektorów Szkolnych i Dyrekcji Państwowych Seminariorów Nauczycielskich “w sprawie sił nauczycielskich dla Górnego Śląska” głosił: “(...)muszą oni być żywym świadectwem kultury polskiej, żywym dowodem poziomu polskiego szkolnictwa, muszą też posiadać osobiste zalety, któryby im umożliwiały nie tylko owocną pracę w szkole, prowadzoną według najlepszych zasad pedagogicznych, ale także zgodne i miłe współżycie z ludnością Górnego Śląska, bez czego nie będzie rzetelnej współpracy między szkołą a domem(...)”.

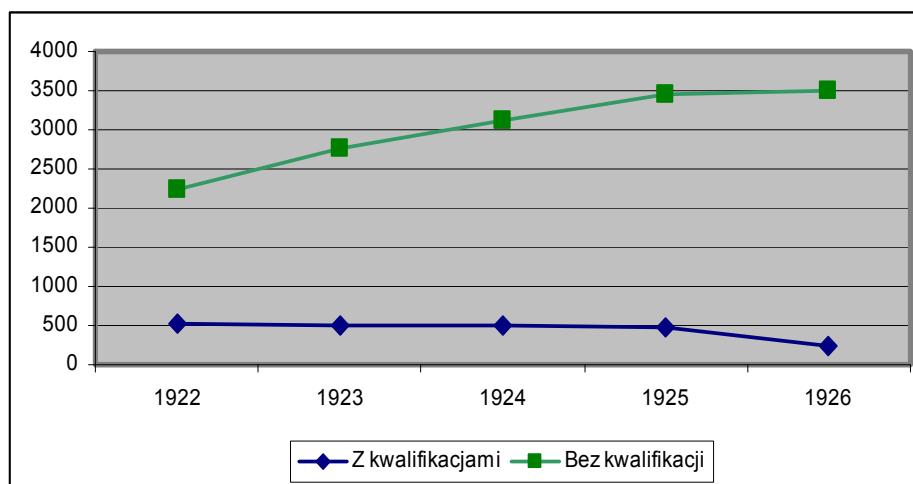
Określone zostały również zasady rekrutacji do zawodu nauczycielskiego. Wojewoda katowicki w 1923 roku określił warunki, jakim powinni odpowiadać nauczyciele pragnący podjąć prace w szkołach. Jednym z warunków było posiadanie przez kandydata na nauczyciela obywatelstwa polskiego, co w owych czasach było bardzo ważnym czynnikiem służącym m.in. do polonizacji kadr przemysłowych.

Rola nauczyciela w życiu społeczno – zawodowym mieszkańców Górnego Śląska miała ogromne znaczenie. Nauczyciel był nie tylko tym, który miał przekazać wiedzę zawodową i



nauczyć jak wykonywać pracę, ale był również w dużej części koordynatorem życia społecznego górnoślązaków. Funkcja ta została doceniona przez wojewodę, przypisując nauczycielowi śląskiemu, rolę łącznika pomiędzy warstwami społecznymi mieszkańców górnego Śląska i to zarówno w życiu prywatnym jak i zawodowym. W 1924 roku zwrócił się z apelem do nauczycielstwa województwa śląskiego o zwiększoną aktywność, "(...) aby czas wolny od zajęć oddało na usługi tutejszego społeczeństwa, pomagało i przodowało w kulturalno-oświatowych organizacjach polskich i przyczyniło się w ten sposób do zorganizowania myśli polskiej, wskazując drogi działania i ideały, które dla każdego obywatela stać się powinny drogowskazem życia i pracy dla ojczyzny".

W latach następnych, dzięki napływowi absolwentów polskich seminariów nauczycielskich, podnoszeniu kwalifikacji przez pracujących, sytuacja uległa znacznej poprawie (wykres 1).



Opracowanie własne na podstawie: Ręgorowicz L. *Rozwój szkolnictwa w województwie śląskim*, Katowice, 1929, s. 20.

Wykres 1. Dynamika wzrostu zatrudnienia nauczycieli w szkołach zawodowych górnego Śląska w latach 1922 – 25

W 1922 roku pracowało 2875 nauczycieli, z czego aż 612 nie posiadało kwalifikacji zawodowych, co stanowiło ponad 20 % nie posiadających przygotowania zawodowego, natomiast sześć lat później z ogólnej liczby 4068, nie posiadających kwalifikacji, było tylko 9 nauczycieli, stanowiąc zaledwie około 0.2 % ogółu zatrudnionych. Świadczy to o ogromnym zaangażowaniu nauczycieli nad rozwojem własnej osobowości i kompetencji zawodowych.

Trudności kadrowe szkół polskich w pierwszych latach po utworzeniu się województwa śląskiego stanowiły pożywkę dla propagandy niemieckiej. Atakując przede wszystkim nauczycieli – przybyszów głoszono, że "(...)nie dorastają oni do wykonywania swego zawodu na Śląsku, że źle obchodzą się z dźwiatwą, że wszczepiają nienawiść do rodziców, że



wysmiewają Górnoszlązaków itp”. Podnoszono natomiast zalety nauczycieli niemieckich oraz wysoki poziom szkoły niemieckiej.

Tak więc, na Górnym Śląsku przybywali m.in. nauczyciele, którzy szukali łatwiejszej pracy, wiedząc o słabym jeszcze zorganizowaniu miejscowej administracji szkolnej, bez kwalifikacji i jakiegokolwiek doświadczenia pedagogicznego, legitymujący się jedynie dobrą wolą służenia sprawie oświaty. Istotne znaczenie miał też fakt, iż na terenie województwa pozostało wielu nauczycieli z czasów jeszcze niemieckich. (...) w wielu wypadkach były to siły głęboko do polskości przywiązane, wyrównujące braki kwalifikacji do szkół polskich – zapalem i ogromną pracowitością. Byli jednak i tu ludzie, optujący za Polską dla chleba, albo i z nakazu rządu niemieckiego (...).

Potrzeba zdobywania wiedzy była tak wielka w górnośląskim regionie pozbawionym szkolnictwa zawodowego, że jesienią 1922 roku powstało w Wielkich Hajdukach Stowarzyszenie Szkoły Technicznej, składające się z kandydatów na uczniów, co było ewenementem na polu oświaty w omawianym okresie. Na czele szkoły jako dyrektor stanął J. Bojko, obywatel rumuński. Dobrał sobie kilku nauczycieli dochodzących ze szkoły powszechnej, nie posiadających odpowiednich kwalifikacji zawodowych oraz jednego etatowego nauczyciela matematyki narodowości niemieckiej, posiadającego tylko dowód uczęszczania na zajęcia na Uniwersytecie Wrocławskim. Szkoła jednak nie została uruchomiona, ponieważ

Wydział Przemysłu i Handlu zażądał uzupełnienia dokumentów a takowych jej inicjatorzy nie posiadali. Wydział zwrócił także uwagę na fakt, iż utrzymywanie szkoły przez uczniów jest niedopuszczalne.

Władze wojewódzkie podejmowały szereg działań mających na celu rozwój szkolnictwa zawodowego. Nie wszystkie zamierzenia udało się zrealizować, niemniej jednak wysiłki, jakie czyniły władze oświatowe, odbiły się pozytywnym, szerokim echem wśród Górnoszlązaków i w znacznym stopniu przyczyniły się do polonizacji.

Tabela 1

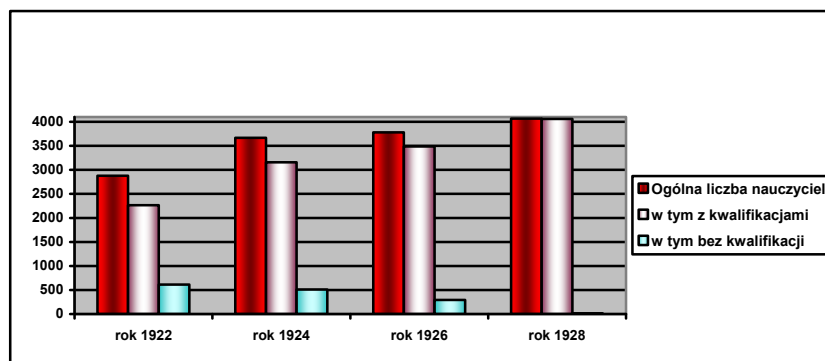
Stan nauczycieli polskich na Górnym Śląsku w latach 1922 – 1928

Rok	Ogólna liczba nauczycieli	z kwalifikacjami	bez kwalifikacji
1922	2.876	2.264	612
1923	3.399	2.798	601
1924	3.666	3.156	510
1925	3.787	3.387	400
1926	3.780	3.487	293
1927	3.912	3.785	127
1928	4.068	4.059	9

Opracowanie własne na podstawie: Regorowicz L., Rozwój szkolnictwa w województwie śląskim. Katowice 1927.



Istotnym faktem w rozpatrywanym okresie, było ciągłe kształcenie i doksztalcanie kadry nauczycielskiej, już w 1928 roku, na ogólną liczbę 4059 zatrudnionych nauczycieli, tylko 0,22 % (9 osób) nie posiadało odpowiednich do nauczania kwalifikacji, co w porównaniu z rokiem 1922 wynik ten był wysoce zadawalający, gdzie w pierwszym roku niepodległości odsetek nauczycieli bez kwalifikacji wynosił 27 % (612 osób z ogólnej liczby nauczycieli 2264) (wykres 2).



Wykres 2. Stan nauczycieli polskich na Górnym Śląsku w latach 1922–1928

Opracowanie własne na podstawie: Ręgorowicz L., Rozwój szkolnictwa w województwie śląskim. Katowice 1927.

Sprawą nie cierpiącą zwłoki było również ujednoczenie sposobów i metod oceny pracy uczniów. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pragnąc zunifikować proces oceniania, rozporządzeniem z dnia 9 czerwca 1923 roku wprowadził jednakową skalę ocen we wszystkich szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych. Postępy w nauce i sprawowanie były oceniane za pomocą czterostopniowej skali ocen: nauka – bardzo dobry, dobry, dostateczny i niedostateczny natomiast sprawowanie – bardzo dobre, dobre, odpowiednie i nieodpowiednie.

Nauczyciele mieli w swoich “rękach” uczniów przede wszystkim pochodzenia robotniczego i od nich w dużej mierze zależał rozwój polskość na tym terenie a w szczególności odniemczanie kadr przemysłowych górnośląskiego przemysłu.

Z uwagi na fakt, iż na Górnym Śląsku, regionie wybitnie uprzemysłowionym, po odzyskaniu niepodległości funkcjonowało tylko 5 szkół zawodowych oraz 16 szkół doksztalających przemysłowych, należało w szybkim czasie rozbudować szkolnictwo zawodowe, przygotowujące wykwalifikowanych robotników, mogących z powodzeniem zastąpić fachowców niemieckich. Zadanie, które zostało postawione przed władzami oświatowymi w zakresie szkolnictwa zawodowego a w doborze kadry nauczycielskiej w szczególności było niezwykle trudne.



Utworzenie Wojewódzkiej Szkoły Mechanicznej i Hutniczej w Królewskiej Hucie w 1925 roku oraz zatrudnienie w niej wysoko kwalifikowanej kadry pedagogicznej, było wynikiem nowych tendencji zmierzających do przygotowanie młodzieży w uczestniczeniu w życiu narodowym, które zapewniłoby ziemi śląskiej i ojczyźnie odrodzenie gospodarcze i społeczne.

Rozwój tej szkoły oraz wysoki w niej poziom nauczania możliwy był tylko dzięki oddanym całym sercem sprawie nauczycielom wraz z ich pierwszym dyrektorem, dr inż. Michałem Affanasowiczem.

W Wojewódzkiej Szkole Mechanicznej i Hutniczej w Królewskiej Hucie, przedmiotów zawodowych uczyli inżynierowie z wyższym wykształceniem akademickim, o odpowiedniej specjalności, co nie było bez znaczenia dla odpowiedniego przygotowania zawodowego kadr dla górnośląskiego przemysłu.

Analiza materiałów źródłowych i opracowań zwartych przy zastosowaniu chronologiczno-problemowego ujęcia wywodów pozwoliła zauważyć, iż rozwój nauczycielstwa zawodowego na Śląsku miał swoistą specyfikę, różniącą go od innych części Polski. Był przede wszystkim wynikiem przemian społeczno – politycznych po I wojnie światowej. Trzy powstania śląskie (*I – 16/17 VIII 1919, II – 19/20-25 VIII 1920 i III – 3 V- 5V 1921*) oraz zabiegi dyplomatyczne rządu polskiego doprowadziły do powstania autonomicznego województwa śląskiego w którym oświatę zawodową należało budować od podstaw gdzie podstawową częścią jej infrastruktury była kadra pedagogiczna. Działacze społeczno-oświatowi zdawali sobie z tego sprawę, postawili zatem nacisk na odpowiedni poziom kształcenia i wychowania młodzieży pracującej i uczącej się, wyrobienie u niej właściwego stosunku do ugrupowań społecznych i narodowych, poszanowania prawa i władzy, a także wszczęcie przywiązania do narodu i państwa.

Nauczycielom szkolnictwa zawodowego na Śląsku przypadło wypełnienie jeszcze jednego specyficznego zadania, jakim było wychowanie gospodarcze dla Polski. Obejmowało ono kilka postulatów, a najważniejsze z nich to wyrobienie u młodzieży cech charakteru niezbędnych w pracy zawodowej, takich jak: sumienność, punktualność, przedsiębiorczość, zaradność, odpowiedzialność i uczciwość zawodowa. Nie mniej ważnym zadaniem było pogłębienie stosunku młodzieży do pracy w ogóle, zaś do własnego zawodu w szczególności oraz rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań etyką zawodową.

Polskie szkolnictwo zawodowe autonomicznego województwa śląskiego w ciągu niespełna 20 lat wyraźnie się zmieniało. Śląskie placówki w końcu lat trzydziestych należały do placówek najwyżej zorganizowanych. Wprowadzono jednolity system oceniania postępów nauczania, zahamowano również proces fluktuacji kadry pedagogicznej, która stopniowo zaczęła zdobywać właściwe wykształcenie i stosowne kwalifikacje pedagogiczne. Przyjęto również ogólnopolskie założenia systemu kształcenia i wynagradzania nauczycieli województwa śląskiego.

Druga wojna światowa i okupacja hitlerowska wstrzymała naukę w szkołach polskich, był to cios w samo serce górnośląskiej oświaty. Została przerwana tak pięknie zapowiadająca się wizja kształcenia górnośląskiej młodzieży, poszerzania ich horyzontów myślowych, wychowywania w duchu polskim i dla Polski gdzie główną rolę odgrywali śląscy nauczyciele.



Bibliografia:

1. APKat., UWŚl.- PH, sygn. 109. Szkoły dokształcające: sprawy ogólne.
2. *Andruszkiewicz F.* (2006), Kształcenie zawodowe dla potrzeb górnośląskiego hutnictwa w województwie śląskim w latach 1922-1939. Niepublikowana praca doktorska, Biblioteka Główna Uniwersytetu Opolskiego w Opolu.
3. *Andruszkiewicz F.* Badania jakościowe w pracach historyczno-pedagogicznych. W: Badanie, dojrzwianie, rozwój (na drodze do doktoratu). Tradycja i nowe rozumienie badań jakościowych. (Red. F. Szlosek). – Warszawa-Radom, 2014.
4. *Barczyk P. P.* Realizacja funkcji dydaktyczno-wychowawczej przez dokształcające szkolnictwo zawodowe w województwie śląskim w latach 1922-1939. [w:] Wychowanie i praca młodzieży w województwie śląskim i Zagłębiu Dąbrowskim w warunkach gospodarki kapitalistycznej, red. Bobrowska-Nowak. – Katowice, 1978.
5. *Barczyk P. P.* Początki nowoczesnego szkolnictwa technicznego jako wyraz potrzeb Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego [w:] Kierunki działalności pedagogicznej na Śląsku w latach 1922-1939, red. W. Bobrowska-Nowak. – Katowice, 1982.
6. *Biały F.* Górnośląski Związek Przemysłowców Górnico-Hutniczych w latach 1914-1932. Wrocław – Warszawa – Kraków, 1967.
7. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Nr. 14 z 1921, poz. 75.
8. *Galuszka M.* Kształtowanie się polskiej kadry technicznej w okresie międzywojennym na przykładzie Wojewódzkiej Szkoły Mechanicznej i Hutniczej w Królewskiej Hucie [w:] Z dziejów oświaty w Chorzowie. – Chorzów Batory, 1998.
9. *Malinowski T.* Nauczyciel i społeczeństwo. – Warszawa, 1995.
10. *Plata J.* Wojewódzka Szkoła Mechaniczna i Hutnicza w Królewskiej Hucie (Chorzowie) [w:] Przegląd Historyczno – Oświatowy, nr 2, 1966.
11. *Pobog Rutkowski A.* Historia Miasta Królewskiej Huty. Nakładem magistratu miasta Królewskiej Huty. – Królewska Huta, 1927.
12. *Popiołek K.* Historia Śląska od pradziejów do 1945 roku, Katowice 1972. Popiołek F.: Studia z dziejów Śląska Cieszyńskiego. – Katowice, 1958.
13. *Popiołek K.*: Górnego Śląska droga ku wolności. – Katowice, 1967;
14. *Prażmowski J.* (1936), Szkolnictwo w województwie śląskim. Katowice.
15. *Respond S.* Dzieje polszczyzny śląskiej. – Katowice, 1959.
16. *Ręgorowicz L.* Szkolnictwo w województwie śląskim 1922-1932. – Katowice, 1932.
17. *Sarapata A.* Socjologia zawodów. – Warszawa, 1965.
18. Sprawozdanie Dyrekcji Wojewódzkiej Szkoły Mechanicznej i Hutniczej w Królewskiej Hucie za czas od 1 marca 1925 do 31 stycznia 1927. Nakładem Dyrekcji Wojewódzkiej Szkoły Mechanicznej i Hutniczej w Królewskiej Hucie, Królewska Huta 1927.
19. *Syska J.* Z walki o Śląsk i szkołę powszechną. Wspomnienia z lat 1918 – 1939. – Katowice, 1975.
20. *Zieliński H.* Historia Polski 1914–1939. Wrocław – Warszawa – Kraków – Łódź, 1983.



МЕТОДОЛОГО-ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ

Розкрито історичні аспекти дослідження проблем професійної освіти вчителя у Республіці Польща. Виокремлено основні елементи дослідження проблем професії у контексті педагогології. У зв'язку з важливістю місії навчання, важливим питанням є вивчення навчального процесу з його основними елементами, що розкрито у статті.

Ключові слова: професійна освіта, вчитель, історичні аспекти дослідження професійної освіти.

METHODOLOGICAL AND HISTORICAL ASPECT OF PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION RESEARCH

The was discovered the historical aspects of the research of problems of the professional teacher education in Poland. It is determined the main elements of the profession research in the context of the pedevtology problems. Due to the important mission of learning, an important issue is the study of the educational process with its main elements that disclosed in the article.

Key words: professional education, teacher, historical aspects of professional education research.

МЕТОДОЛОГО-ІСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ

Раскрыто исторические аспекты исследования проблем профессионального образования учителя в Республике Польша. Выделены основные элементы исследования проблем профессии в контексте педагогологии. В связи с важностью миссии обучения, важным вопросом является изучение учебного процесса с его основными элементами, которые раскрыты в статье.

Ключевые слова: профессиональное образование, учитель, исторические аспекты исследования профессионального образования.

Михайло КОЗЯР

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ: ЯК ЇЇ ФОРМУВАТИ?

Розглянуто поняття “професійна компетентність” майбутніх офіцерів і шляхи її формування на прикладі організаторських здібностей командирів військових підрозділів. Окреслена структура професійної компетентності; показники, що дозволяють перевірити підготовленість майбутніх офіцерів щодо формування організаторських умінь. Установлені можливі шляхи формування зазначених умінь.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні офіцери, організаторські вміння, шляхи формування.

Процес суцільної трансформації, становлення ринкової економіки, реорганізації та структуризації різних шарів суспільства змінює багато суспільних структур інститутів, включаючи освіту та її складову – військову освіту. Розвиток військової освіти в умовах докорінних змін у державно-політичному та соціально-економічному розвитку України спрямований на формування нових професійних та особистісних якостей у майбутніх



офіцерів. Це, передусім, система мислення, інформаційна, комунікаційна та правова культура, аналіз своєї діяльності, оволодіння новими знаннями, творча активність та відповідальність за свою працю.

Зміни в системі освіти, в тому числі в процесі підготовки майбутніх офіцерів для державної служби надзвичайних ситуацій, спрямовані на підвищення вимог до рівня їхньої професійної компетентності. Впровадження компетентнісного підходу у військово-освітню потребує сприйняття та розвитку окремих компетенцій у педагога, зокрема, формування його організаторських умінь. Тому пошук нових технологій навчання курсантів пов'язаний з формуванням професійного потенціалу майбутнього офіцера, що багато в чому визначає готовність до організаторської діяльності, котра має прямі проєкції на якісні характеристики його особистості та його професійну діяльність [4].

Оскільки організаторські вміння складають основу професійної компетентності сучасного військового керівника, визначають профіль його особистості, то в зв'язку з цим постає проблема підвищення ефективності їх формування в майбутніх офіцерів в умовах військового вищого навчального закладу (ВНЗ).

Організаторські вміння офіцерів розглядаються в контексті змісту та особливостей підготовки курсантів до діяльності командира (А. Барабаншиков, В. Давидов, С. Муцинов, Д. Коцеруба, І. Радванський), шляхів формування професійних якостей військових спеціалістів (В. Балашов, В. Вдовюк, М. Городов), психолого-педагогічного аналізу організаторської діяльності та професійної спрямованості курсантів (О. Александров, М. Нецадим, С. Морозов, В. Райко, О. Сафін, В. Чернявський), морально-психологічної підготовки військовослужбовців (І. Гамула, О. Діденко, Д. Іщенко), підготовки командирів підрозділів до виховної роботи з персоналом (В. Галімов, І. Грязнов, Ю. Сердюк, В. Ягупов), формування військово-професійних умінь командира підрозділу (А. Видай, О. Маковський, Д. Миценко, Ю. Сердюк, М. Тарнавський). Праці перерахованих авторів мають важливе значення для підвищення ефективності формування у майбутніх офіцерів організаторських умінь, проте вони не забезпечують цілісного розв'язання проблеми.

Метою статті є визначення й обґрунтування шляхів формування професійної компетентності в майбутніх офіцерів на основі розвитку їх організаторських умінь.

Як відомо, професійна компетентність фахівця є складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, що формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності [2; 3].

Складовими професійної компетентності є такі: спеціальна компетентність, пов'язана безпосередньо з професійною діяльністю; соціальна компетентність, яка реалізується у вмінні співпрацювати, організовувати спільну діяльність колективу на досягнення цілей, брати на себе відповідальність за спільні результати; особистісна компетентність – здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, прагнення до постійного підвищення своєї освітньої компетентності; вміння організувати



свою працю. Показниками професійної компетентності найчастіше визначають: знання, навички та уміння; професійна позиція фахівця; індивідуально-психологічні особливості фахівця; внутрішні чинники, які зумовлюють потребу в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу фахівця в професійній діяльності. Структурними елементами професійної компетентності є такі: загальнолюдська, загальнонаукова, загальнопрофесійна, фахова, функціональна, особистісна компетентність [1; 3; 5].

У нашому дослідженні організаторська компетентність представлена у структурі кожного елемента професійної компетентності. Тому формування організаторських умінь у майбутніх офіцерів впливає на формування їхньої професійної компетентності в цілому.

Для виявлення основних шляхів формування організаторських умінь у майбутніх офіцерів нами було проаналізовано стан зазначеного процесу у військових ВНЗ за такими групами показників:

- повнота відображення компонентів організаторської діяльності в змісті навчальних дисциплін;
- підготовленість курсантів до аналізу організаторської діяльності;
- підготовленість викладачів до навчання курсантів основ організаторської діяльності.

Подібний вибір показників не є випадковим. Він обумовлений тим, що організаторська складова в структурі професійної діяльності офіцера виконує системотвірну функцію.

Досліджуючи елементи організаторської компетенції в змісті різних дисциплін, помітно, що вимоги навчальних програм до знань й умінь фахівця в сфері організаторської діяльності досить часто дублюють, перекривають чи взаємодоповнюють одна іншу, а такі організаторські вміння, як уміння організовувати й проводити спільні службові наради, уміння розподіляти функції, завдання підлеглим військовослужбовцям з урахуванням їхньої кваліфікації, власне кажучи, просто не формуються жодною навчальною дисципліною та жодним видом військової практики.

Аналіз робочих навчальних програм з дисциплін, що безпосередньо мають займатися підготовкою курсантів до управління військовим підрозділом, свідчить, що практичним заняттям з управлінської тематики не надається належної уваги. У свою чергу, більшість тем не передбачають формування організаторських умінь на практиці. З огляду на проблематику дослідження питання організаторської діяльності розглядаються без врахування її структури, що обумовлює необхідність у перегляді та оптимізації підготовки курсантів до організаторської діяльності з фахових дисциплін.

Оскільки уміння формуються у процесі практичної підготовки, ми провели ґрунтовне спостереження саме за практичними заняттями з вищезначених навчальних дисциплін. Ми вивчали методику проведення занять, готовність й активність курсантів до розв'язання навчальних завдань професійного характеру, спрямованість цілей заняття на кінцеву мету – підготовку фахівця до організаторської діяльності, ступінь реалізації міжпредметних зв'язків, визначення інтегральних термінів і понять, показники використання під час занять організаторських завдань. Спостереження за перебігом



практичних занять, проведений аналіз методичних рекомендацій підтвердили припущення про недостатню ефективність практичних занять в аспекті формування організаторських умінь у майбутніх офіцерів. Це свідчить про необхідність посилення практичної складової професійної підготовки курсантів військових ВНЗ.

Значну увагу ми також звертали на рівень розуміння курсантами значення сформованості організаторських умінь для успішного виконання своїх службових обов'язків у процесі подальшого професійного становлення. Насамперед, ми з'ясували, як самі курсанти оцінюють ступінь сформованості своїх організаторських умінь та як ставляться до роботи щодо їх формування. На цьому етапі емпіричного дослідження ми використовували такі методи, як анкетування, спостереження, індивідуальні та групові бесіди. Як свідчать анкетні дані, офіцери-випускники вважають, що за період базового навчання в них не були повною мірою сформовані уміння, у тому числі й організаторські, що викликає труднощі в процесі виконання ними службових обов'язків.

Поряд з цим ми аналізували відгуки на випускників військових ВНЗ, акти перевірок військових частин, бесіди з їхніми командирами. Одержані відомості свідчать, що рівень індивідуальної підготовки молодих офіцерів з фахових дисциплін не відповідає рівню постійної готовності підрозділів, якими вони керують. Відмічається низький рівень сформованості у них організаторських умінь у роботі з персоналом, невираженість управлінських якостей особистості, зокрема управлінської спрямованості та лідерського потенціалу. Недатну ефективність організаторської діяльності випускників можна пояснити тим, що їх готують переважно як військових фахівців, звертаючи, передусім, увагу на їхню предметну підготовку, а не як організаторів. Це зумовлює необхідність запровадження в навчальному процесі таких форм навчання, що сприяють поглибленому вивченню теоретичних основ сучасної організаторської діяльності, формують відповідні вміння та навички.

Досліджуючи стан підготовленості науково-педагогічного складу до навчання курсантів основ організаторської діяльності, необхідно зазначити, що основні методичні труднощі у них пов'язані з формуванням у майбутніх офіцерів умінь щодо розв'язання комплексних організаторських завдань. Це вимагає організації та проведення цільової підготовки викладачів професійно орієнтованих дисциплін до формування організаторських умінь у курсантів військових ВНЗ.

Отже, вивчення та аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх офіцерів в умовах ВНЗ та їхньої практичної діяльності показали, що сучасного фахівця готують, передусім, як військового фахівця – знавця предметної діяльності, а на підготовку до організаторської діяльності звертається недостатньо уваги, що істотно знижує рівень його професійної підготовки та недостатньо забезпечує формування професійної компетентності. Результати, одержані під час емпіричного дослідження, показали значні недоліки в організації роботи у військових ВНЗ щодо формування організаторських умінь у курсантів. Виходячи з цього, до можливих шляхів формування зазначених умінь ми відносимо:

– переопрацювання змісту професійно орієнтованих навчальних дисциплін з метою повного відображення в них структурно-функціональних компонентів організаторської діяльності;



– удосконалення методики підготовки курсантів до організаторської діяльності, зокрема посилення її практичної складової;

– розвиток мотивації курсантів у навчальному процесі щодо формування у них організаторських умінь; цільова підготовка викладацького складу з метою забезпечення їх готовності до формування організаторських умінь у курсантів.

Отже, у сучасних умовах основоположною метою вищого навчального закладу є підготовка випускників до майбутньої професійної діяльності з її поліфункціональністю, багатоаспектністю, численними протиріччями тощо.

Результатами такої підготовки виступає рівень професійної компетентності фахівця, основу якої складають його уміння як організатора та керівника, що забезпечують продуктивність розв'язання професійних завдань.

Література:

1. *Болотов В. А.* Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / Болотов В. А., Сериков В. В. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Державні стандарти професійної освіти : теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, – 2002. – 334 с.
3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. *Ищенко Д. В.* Основи військової педагогіки / Д. В. Іщенко, А. Ф. Філіпов. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. прикордон. військ України, 2002. – 106 с.
5. *Ищенко Д. В.* Шляхи формування правової культури майбутніх офіцерів- прикордонників як складової їх професійної компетентності / Д. В. Іщенко, В. І. Царенко // Збірник наукових праць № 46. Частина II. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – С. 117–119.
6. *Козяр М. М.* Формування особистості професіонала у процесі оволодіння професійно-екстремальною діяльністю / М. М. Козяр // Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / за ред. Г. П. Васяновича. – Львів : Вид-во “Сполом”, 2008. – С. 139–146.
7. *Ягупов В. В.* Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
8. *Якунин В. А.* Педагогическая психология : учебное пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 639 с.

KOMPETENCJE ZAWODOWE PRZYSZŁYCH OFICERÓW: JAK ICH KSZTAŁTOWAĆ

Artykuł opisuje określenie “kompetencje zawodowe” przyszłych oficerów i sposoby jej powstawania na przykładzie zdolności organizacyjnych dowódców. Przedstawiono strukturę kompetencji zawodowych; wskaźniki do sprawdzenia gotowości przyszłych oficerów do kształtowania umiejętności organizacyjnych. Zainstalowane możliwe sposoby formowania tych umiejętności.

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe przyszłych oficerów, umiejętności organizacyjne, sposoby formowania.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS: HOW IT SHOULD BE FORMED?

The author considered the term “professional competence” of future officers and ways of its formation by the example of managerial abilities of commanding officers of military elements. The structure of



professional competence and the indicators that help to check the future officers' readiness for formation of managerial abilities are determined. The possible ways in formation of these abilities are established.

Key words: *professional competence, future officers, managerial abilities, ways of formation.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ: КАК ЕЕ ФОРМИРОВАТЬ?

Рассмотрено понятие “профессиональная компетентность” будущих офицеров и пути его формирования на примере организаторских способностей командиров воинских подразделений. Определена структура профессиональной компетентности; показатели, позволяющие проверить подготовленность будущих офицеров к формированию организаторских умений. Установлены возможные пути формирования указанных умений.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, будущие офицеры, организаторские умения, пути формирования.*

Олександр КУРОК, Віра КУРОК

ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Розглянуто питання використання історичного досвіду в підготовці майбутніх інженерів-педагогів. Розкрито механізми, функції та шляхи впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ історичної інформації про розвиток інженерно-педагогічної освіти України. Використання історичних здобутків у підготовці майбутніх фахівців розглядається як чинник формування професійної компетентності майбутнього інженера-педагога.

Ключові слова: *інженер-педагог, історія розвитку, інженерно-педагогічна освіта, професійна підготовка.*

Національна стратегія розвитку освіти в Україні орієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних творчо мислити, бути мобільними в мінливих соціально-економічних умовах, навчатись упродовж усього життя.

Законом України “Про вищу освіту” [1] передбачено посилення ланки професійно-технічної підготовки молоді, що вимагає вдосконалення системи інженерно-педагогічної освіти. Шукаючи її інноваційні напрями, заглибимось в історію розвитку інженерно-педагогічної освіти з її багатим досвідом, урахувавши який можна розв’язати низку проблем сучасності.

Аналіз особливостей підготовки інженерів-педагогів у різні періоди розвитку країни свідчить про її орієнтованість на систему професійно-технічної освіти.

Історично склалося так, що професійно-педагогічна освіта формувалася на базі галузевої професійної освіти (інженерної, агрономічної тощо) і впродовж усієї історії її розвитку не втратила актуальності проблема співвідношення педагогічної та інженерної складових підготовки. Як слушно зауважує О. Коваленко, інженерно-педагогічна освіта перебуває “на стику” інженерної та педагогічної освіти. Вона суттєво відрізняється від



власне інженерної освіти, яка функціонує в політехнічних вищих навчальних закладах, і якщо зводиться до неї, то суперечить системі профтехосвіти [2].

Водночас її не можна назвати й педагогічною в традиційному розумінні цього слова, оскільки вона передбачає підготовку студентів до проведення теоретичного і практичного навчання не з одного предмета, а цілого комплексу дисциплін, покликаних забезпечувати конкретну професійну діяльність робітника певної галузі виробництва, а часом і декількох галузей відразу. Однак це не механічне поєднання двох видів освіти, а якісно новий вид знань, що характеризується взаємопроникненням однієї галузі знань у іншу, тісною та раціональною єдністю психолого-педагогічного та інженерно-технологічного компонентів у підготовці фахівця [3, с. 13]. Дійсно, за характером професійних функцій фахівців ця освіта належить до педагогічної, предметною ж основою інженерно-педагогічної діяльності є інженерна і виробничо-технологічна підготовка. Відтак інженерно-технологічний компонент освіти має інструментальний характер – є засобом навчання та виховання, тож технічні та педагогічні знання утворюють цілісну систему. Саме це становить суттєву відмінність інженерно-педагогічної освіти від педагогічної та інженерної [4, с. 3].

На питаннях розвитку інженерно-педагогічної галузі зосереджували увагу в своїх працях такі провідні вітчизняні науковці: І. Бендера, В. Безрукова, Ю. Жидецький, Н. Ничкало, О. Коваленко, В. Манько, Л. Тархан, О. Щербак, Л. Шевчук та ін.

У наукових розвідках значну увагу приділено проблемі взаємозв'язку педагогічних та технічних знань у змісті інженерно-педагогічної підготовки фахівців, функціонуванню цього взаємозв'язку в науковій системі професійно-педагогічних знань. В. Безрукова, порушивши проблему співвідношення інженерної і педагогічної складових, зазначає, що “ідея їх інтеграції покладена в основу розуміння інженера-педагога як моноспеціаліста. У своїй педагогічній діяльності в професійно-технічному училищі йому доводиться виконувати і робітничі, й інженерні функції. Педагогіка тут є засобом використання технічних знань і вмій. Вона має бути системотвірним чинником у підготовці фахівця, а, отже, як навчальна дисципліна повинна стати безперервною протягом всього навчання” [5].

Розвиток системи підготовки інженерів-педагогів як самостійної галузі освіти позначений такими історичними етапами:

– пропедевтичний етап – 1865-1914 рр. – характеризується появою перших навчальних закладів з підготовки педагогів професійного навчання;

– I етап – 1920-і – друга третина 30-х рр. – пов'язаний із організацією мережі спеціальних педагогічних навчальних закладів, спробою об'єднання їх у систему, передаванням підготовки до компетенції галузевих наркоматів, згортанням спеціалізованих (вищих і середніх) навчальних закладів;

– II етап – з 1943 р. до кінця 50-х рр. – позначений відновленням середньої ланки системи інженерно-педагогічної освіти (відкриттям індустріально-педагогічних технікумів);

– III етап – з початку 60-х років до 1979 р. – період організації інженерно-педагогічних факультетів, відділень, кафедр у галузевих і політехнічних інститутах для



підготовки інженерно-педагогічних кадрів із вищою освітою; розширення мережі індустріально-педагогічних технікумів;

– IV етап – з 1979 р. до початку 90-х рр. XX століття – пов'язаний з організацією спеціалізованих інженерно-педагогічних вишів, розширенням і зміцненням мережі інженерно-педагогічних факультетів у ВНЗ і індустріально-педагогічних технікумах [6].

Однією із головних організаційно-педагогічних передумов відкриття в 20-х рр. XX ст. навчальних закладів із підготовки спеціальних педагогічних кадрів і спроби об'єднати їх у систему було створення в 1920 р. при Наркоматі освіти Головного комітету з професійної освіти. У педагогічній секції комітету був виокремлений технопедагогічний відділ, який переймався питаннями розробки оптимальних організаційних форм і змісту навчання викладачів спеціальних і політехнічних дисциплін з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки.

Початок 30-х рр. XX ст. позначений спробою організувати централізовану підготовку науково-педагогічних працівників (викладачів спеціальних і загально-технічних дисциплін) для технічних вишів. З цією метою в Харкові був відкритий вищий інженерно-педагогічний інститут (ВІПІ).

Однак уже до кінця 30-х рр. розвиток системи інженерно-педагогічної освіти фактично припинився. У цей період педагогічні кадри для професійно-технічних навчальних закладів формувалися переважно з виробничників, оскільки в країні не лишилося жодного спеціалізованого навчального закладу, який готував би кваліфікованих фахівців для системи ПТО.

З 1950 р. намітився деякий спад у розвитку системи державних трудових резервів, що тривав аж до 1953 р. Це було зумовлено цілою низкою об'єктивних і суб'єктивних причин. Передусім змінився характер необхідної кваліфікованої робочої сили – на зміну машинно-ручному типу виробництва в промисловість поступово прийшов і почав переважати індустріально-конвейєрний тип, робітник-операційник поступився робітнику-універсалу, здатному опановувати нову техніку й технологію. Значно підвищилися вимоги до професійно-кваліфікаційного рівня робітників, зменшилась потреба в робітниках масових кваліфікацій, яких готували школи фабрично-заводського навчання. Серед істотних причин слід виокремити проведення курсу на здійснення загальної семирічної освіти в країні, що привело до підвищення загальноосвітнього рівня учнів, які вступали до училищ.

Саме тому протягом 50-х рр. XX ст. було прийнято низку документів, в яких прописувались такі кроки: посилення контролю з боку адміністрації навчального закладу за підготовкою і проведенням навчальних занять; організація методичної допомоги і обміну педагогічним досвідом; забезпечення вивчення мінімуму дисциплін педагогічного спрямування: педагогіки, методики виробничого навчання і методики виховної роботи (в обсязі програми педагогічних училищ), а також створення навчально-методичних кабінетів з метою підвищення кваліфікації і перекваліфікації інженерно-педагогічних кадрів.

Досвід підготовки до майбутньої інженерно-педагогічної діяльності у цей період спонукав до реалізації завдань:



– створення відповідної навчально-матеріальної бази, що потребувало додаткових витрат на облаштування майстерень, кабінетів і лабораторій та на придбання обладнання для них;

– підготовки викладачів загально-технічних та фахових дисциплін і особливо тих, хто міг би компетентно проводити заняття з виробничого практикуму, а також лаборантів;

– розробки нових методів та форм організації виховної, самостійної роботи тощо.

Сформована на початку 50-х рр. практика підготовки педагогічних кадрів для професійних навчальних закладів зберігалася майже десятиліття, зазнаючи в основному кількісних змін, пов'язаних із деяким розширенням мережі індустріально-педагогічних технікумів.

Таким чином, у кінці 50-х рр. ХХ ст. була створена структура системи індустріально-педагогічних технікумів (зокрема, у Києві, Харкові, Єнакієвому Сталінської області); відбулося виокремлення педагогічних відділень при галузевих інститутах (наприклад, агро-педагогічне відділення Харківського сільгоспінституту); відбулося становлення системи підвищення інженерно-педагогічної кваліфікації (Центральні курси вдосконалення й перепідготовки інженерно-педагогічних працівників Головного управління трудових резервів, Центральний інститут удосконалення й перепідготовки кадрів училищ механізації сільського господарства та їхні філії).

Період 50 – 80-х рр. ХХ ст. ознаменувався численними дослідженнями, спрямованими на визначення змісту професійної освіти, педагогічної діяльності інженера-педагога, розв'язання проблем виховання й підвищення його кваліфікації, а також узагальнювальними історико-педагогічними працями з розвитку професійно-технічної освіти в СРСР та Україні (П. Атутов, С. Батишев, В. Безрукова, К. Васильєв, А. Веселов, М. Глушко, Е. Зеєр, М. Кравцов, В. Ледньов, В. Ложкін, О. Маленко, М. Махмутов, В. Никифоров, Н. Ничкало, Ф. Паначин, О. Пастухов, М. Пузанов, Г. Терещенко та ін.).

Варто відзначити, що на початку розвитку системи підготовки кадрів для закладів ПТО (60-ті та початок 70-х років) панувала концепція, згідно з якою фахівець інженерно-педагогічної спеціальності мав бути однаково підготовленим як до багатопрофільної інженерної, так і до всебічної педагогічної діяльності. Відповідно до такої концепції універсальної підготовки інженерний компонент, закладений до навчального плану будь-якої інженерно-педагогічної спеціальності, копіював модель підготовки певних інженерних спеціальностей, а педагогічний компонент перебував на стадії становлення і не мав чітко визначеної спрямованості. Вважаємо, що така концепція підготовки інженера-педагога акцентувала увагу на інженерній складовій порівняно з педагогічною, що відбилось у самих назвах спеціальностей (“Електроенергетика”, “Машинобудування” та інші). На той час така підготовка фахівців повністю себе виправдовувала, суттєво розширивши можливості працевлаштування випускника інженерно-педагогічного ВНЗ в умовах планового народного господарства країни. Однак життя продемонструвало подальшу неспроможність такої концепції підготовки фахівців [7].

Початок 90-х рр. позначений переформуванням системи ПТО України. Зміни в галузі економіки держави, спрямовані на її перехід до ринкових відносин, і



трансформації в соціально-політичному житті суспільства висунули нові вимоги до підготовки робітничих кадрів та службовців. З метою швидкого підвищення рівня їхньої теоретичної підготовки з правил прийому до інженерно-педагогічних ВНЗ було вилучено вимогу обов'язкової наявності в абітурієнтів робітничого розряду з обраного напрямку підготовки. Це дозволило вступати до цих закладів освіти добре підготовленим випускникам загальноосвітніх шкіл на рівні з відмінниками ПТУ та технікумів, що позитивно позначилося на початковому рівні природничих знань абітурієнтів [7].

Основними принципами побудови ІПО в Україні, які сформувались на цьому історичному етапі її розвитку і які відображають сучасний соціально-економічний стан у країні, є такі [7]:

- інженерно-педагогічна освіта має бути вищою ланкою професійної освіти;
- інженерно-педагогічна освіта повинна мати ступеневу структуру та наскрізну підготовку кадрів, що охоплює всі освітньо-кваліфікаційні рівні;
- інженерно-педагогічна освіта повинна ґрунтуватися на тісній взаємодії принципів педагогіки та закономірностей розвитку виробництва (галузі);
- навчальні плани підготовки фахівців різних рівнів мають базуватися на стандартах освіти та бути узгодженими, що уможливить здійснення неперервної підготовки фахівців;
- профілі інженерно-педагогічних спеціальностей повинні охоплювати наявну сукупність робітничих професій, які є близькими до них за своєю специфікою;
- підготовка інженерно-педагогічних кадрів має бути поліфункціональною;
- повинна бути досягнута глибинна інтеграція технічного та гуманітарного знання як у традиційних дисциплінах, так і при впровадженні нових.

З метою раціонального використання набутого історичного досвіду і посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх фахівців вважаємо за необхідне до запропонованого переліку додати такі положення:

- інженерно-педагогічна освіта має базуватись на історичних здобутках розвитку системи ІПО в різні періоди;
- навчальні плани підготовки інженера-педагога повинні передбачати опанування декількох суміжних робітничих професій за обраним профілем.

Вивчення і використання історичного досвіду, накопиченого інженерно-педагогічною освітою впродовж усього періоду розвитку, як інтеграційної основи фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів сприяє ефективному досягненню дидактичних цілей у таких аспектах:

- творчий розвиток особистості студента у процесі аналітичного засвоєння інформації з історії розвитку інженерно-педагогічної освіти;
- усвідомлення впливу історичного досвіду інженерно-педагогічної освіти на сучасні освітні процеси;
- формування в студентів готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Вивчення історичних фактів та явищ, пов'язаних із розвитком інженерно-педагогічної освіти України, їх критичний аналіз на різних етапах навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу завдяки



актуалізації таких процесів: зростання інтересу студентів до навчання; активізації їх пізнавальної діяльності; мотивації засвоєння окремих питань з історії розвитку інженерно-педагогічної освіти; якісного виконання поставлених навчальних завдань; підвищення рівня інженерно-педагогічної культури студентів.

Вивчення історії інженерно-педагогічної освіти у ВНЗ має забезпечити виконання таких функцій:

- набуття систематизованих знань про інженерно-педагогічну освіту, її структуру та методи;
- формування загальної і професійної культури майбутніх інженерів-педагогів;
- розвиток у зазначених фахівців умінь знаходити спільні та відмінні риси між історичними фактами та сучасними подіями;
- забезпечення інформацією, необхідною в навчально-виховному процесі;
- усвідомлення причин труднощів, що виникають у студентів у процесі засвоєння окремих теоретичних питань, та визначення шляхів їх подолання.

Модель вивчення історії інженерно-педагогічної освіти як інтеграційної основи навчання потребує таких шляхів її реалізації:

- запровадження спецкурсу “Історія інженерно-педагогічної освіти України” для студентів напряму підготовки 6.010104 “Професійна освіта”, основною метою вивчення якого є формування в студентів цілісного уявлення про генезис інженерно-педагогічної освіти як невід’ємної складової загальнолюдської культури;
- використання історичної інформації у процесі вивчення інших дисциплін циклу професійної та практичної підготовки;
- написання курсових, дипломних і магістерських робіт за тематикою історії розвитку інженерно-педагогічної освіти;
- проведення культурно-масових заходів історичної тематики (вікторин, диспутів, тематичних зустрічей тощо).

Таким чином, формування професійної компетентності майбутнього інженера-педагога потребує набуття ним високого рівня професійної культури, яка передусім передбачає наявність ґрунтовних і систематизованих знань з історії розвитку інженерно-педагогічної освіти України.

Отримання міцних фахових знань майбутніми інженерами-педагогами, правильне усвідомлення особливостей дуалізму інженерно-педагогічної освіти та її складної структури, внутрішніх і зовнішніх зв’язків, шляхів і подальших перспектив розвитку потребує такої організації навчально-виховного процесу у виші, який міг би забезпечити органічний взаємозв’язок надбань історичного досвіду та сучасної педагогічної думки. Реалізацію такої стратегії вбачаємо у широкому використанні здобутків історії інженерно-педагогічної науки України на різних етапах її розвитку.

Література:

1. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.



2. Коваленко О. Е. Підготовка інженерів-педагогів магістерських програм – якою їй бути? [Електронний ресурс] / О. Е. Коваленко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 1. – Режим доступу : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2013_1/Kov.pdf.
3. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2005. – № 10. – С. 7–20.
4. Зеер Э. Ф. Концепция развития инженерно-педагогического образования / Эвальд Фридрихович Зеер // Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования : сб. науч. тр. – Свердловск : СИПИ, 1986. – С. 3–15.
5. Безрукова В. С. Методологические вопросы высшего инженерно-педагогического образования / В. С. Безрукова // Методология исследования инженерно-педагогического образования : сб. науч. тр. – Свердловск, 1988. – С. 5–17.
6. Онопченко С. Етапи розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні в другій половині ХХ століття / С. Онопченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань : РВЦ “Софія”, 2008. – Випуск 25. – С. 185–190.
7. Коваленко О. Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко. – Харків : УПА, 2007. – 162 с.

KORZYSTANIE Z HISTORYCZNEGO DOŚWIADCZENIA W SZKOLENIU PRZYSZŁYCH INŻYNIERÓW-NAUCZYCIELI

Korzystanie z historycznego doświadczenia w przyszłości szkolenia nauczycieli inżynierii jest uważany w artykule. Funkcje, mechanizmy i sposoby ich realizacji w procesie kształcenia w uczelni wyższej historycznych informacji na temat rozwoju edukacji inżynierii pedagogicznej na Ukrainie są ujawniane. Wdrożenie historycznych osiągnięć w szkoleniu przyszłych specjalistów jest uważany za czynnik przyszłych nauczycieli inżynierii kompetencji zawodowych tworzących przyszłość.

Słowa kluczowe: *Nauczyciel technika, historia rozwoju, inżynieria i edukacja pedagogiczna, szkolenia zawodowe.*

HISTORICAL EXPERIENCE APPLYING IN FUTURE ENGINEERING TEACHERS TRAINING

Using the historical experience in future engineering teachers training is considered by the author. Functions, mechanisms and ways of implementation in educational process of higher educational institution historical information about the development of engineering pedagogical education in Ukraine are revealed. Implementing the historical achievements in future specialists training is considered as the factor of future engineering teachers professional competence forming.

Key words: *engineering teacher, history of development, engineering and pedagogical education, professional training.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Рассматриваются вопросы использования исторического опыта в подготовке будущих инженеров-педагогов. Раскрываются механизмы, функции и пути внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза исторической информации о развитии инженерно-педагогического образования Украины.



Использование исторических достижений в подготовке будущих специалистов рассматривается как фактор формирования профессиональной компетентности будущего инженера-педагога.

Ключевые слова: инженер-педагог, история развития, инженерно-педагогическое образование, профессиональная подготовка.

Ольга ХИЖНА

ПОТЕНЦІАЛ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Інтеграція системи освіти України у світовий освітній простір базується на засадах пріоритету національних інтересів, збереження та розвитку інтелектуального потенціалу нації, миротворчої спрямованості міжнародного співробітництва, толерантності в оцінюванні здобутків освітніх систем зарубіжних країн та адаптації цих здобутків до потреб національної системи безперервної педагогічної освіти. У статті у цьому контексті розглядається потенціал етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики.

Ключові слова: система безперервної освіти, потенціал етнохудожньої підготовки, етнічність, етноідентифікація, індивідуальність, традиції, толерантність, діалог, освітнє середовище.

Розвиток загальнолюдської макроцивілізації у XXI столітті: глобалізація економіки, комунікацій; становлення світової соціальності; інтелектуалізація техносфери планети і поява всесвітнього інформаційного поля акумулюються у формування людини як планетарного суб'єкта, що виражається в концепції монадності людини, тобто її здатності репрезентувати Універсум.

Процеси глобалізації сучасної освіти зумовили необхідність формування європейського освітнього простору як єдиної системи, що потребує, з одного боку, узгодження, а з другого – збереження особливостей національних освітніх систем, посилення їхньої якості та конкурентоспроможності, орієнтує освітній процес на гуманістичні цінності, зумовлює приведення системи підготовки майбутніх фахівців у відповідність до міжнародних освітніх стандартів. На думку В. Андрущенка, вітчизняна педагогічна дійсність актуалізує проблему творчо-еволюційної динаміки педагогічної професії, яка спрямовує безперервну педагогічну освіту на інформаційне, особистісне забезпечення функціонування об'єктивно і суб'єктивно ефективних педагогічних засобів професійної підготовки майбутніх учителів [1].

Засновниками концепції про освіту як безперервний процес і необхідну складову повсякденного життя виступили англійський учений Б. Йекслі [16] та американський дослідник Е. Ліндеман, у праці якого “Значення освіти для дорослих” запропонована концепція “education is life” (“освіта – це життя”) [17].

Серед визначень феномену безперервної освіти, побудованої на гуманістичних ідеях, спрямованої на розвиток здібностей людини протягом життя, пропозиції відійти від традиційного тлумачення соціально-вікової періодизації життя на час навчання, праці та професійної дезактуалізації. В концепціях зарубіжних учених виокремимо: continuing



education (безперервна освіта); adult education (освіта для дорослих); permanent education (постійна освіта); recurrent education (періодично поновлювана (рекурентна) освіта – від “recurrent” – чергування періодів навчання і праці); continuous education (освіта, що триває); further education, Weiterbildung (подальша освіта); lifelong learning (навчання протягом життя).

Ціннісне ставлення до безперервної освіти людини як засобу її особистісного зростання, яке у своїх працях висловлювали видатні українські філософи, діячі культури та вітчизняні педагоги (Г. Ващенко, І. Гізель, П. Могила, Ф. Прокопович, П. Русин, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Д. Чижевський, П. Юркевич та інші), стало міцним світоглядним підґрунтям сучасних концепцій, згрупованих навколо ідеї “освіта крізь життя”.

У концепціях Г. Александрова, Б. Гершунського, І. Зязюна, А. Вербицького, В. Кременя, М. Нечаєва, Н. Ничкало, В. Юрсова (кінець 80-х років ХХ ст.) конкретизуються визначення традиційної освіти як соціального інституту наслідування культури для використання сукупного соціального досвіду, його трансляції з покоління у покоління та неперервної освіти як педагогічної системи, що уособлює інститут наслідування для перетворення і розвитку та подальшого використання. А. Вербицький запропонував розуміння неперервної освіти “як специфічної сфери державної політики із забезпечення сприятливих, а в ідеалі – оптимальних умов для загального і професійного розвитку особистості кожної людини” [6]. На думку В. Аношкіної, “у зарубіжній традиції поняття “неперервна освіта” узагальнює усі шаблі, види і форми навчання та виховання, загальнокультурної та професійної підготовки, просвіти, самоосвіти з урахуванням їх додатковості та наступності [2, с. 44].

Континуальність, універсальність, “позачасовість” – визначальні постнекласичні смисли освіти зумовлюють потребу культуровідповідного й, водночас, прогностичного переосмислення конотацій поняття “система безперервної педагогічної освіти”. Основними пріоритетами системи безперервної педагогічної освіти стають принципи взаємодії культур (на рівні індивідів, етносів, народів, націй), антропологізму і демократизму, що виступають як антропологічний поворот у науці та освіті; етичні цінності демократії, толерантності, соціальної рівності, партнерства, співпраці; діалог культур в основі освітніх програм; перехід до антиавторитарної концепції національної системи освіти на правовій основі.

Означені концептуальні ідеї вимагають актуалізації потенціалу етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики у системі безперервної педагогічної освіти. Етнохудожня підготовка ґрунтується на засадах прав людини в культурному та суспільному житті, рівності націй і культурних моделей, неприпустимості расизму і шовінізму в державній політиці та приватному житті, допомагає звернути увагу суб’єктів освітнього процесу на різноманітність суспільства як продуктивного чинника його розвитку, що забезпечує вищий ступінь адаптації майбутнього вчителя до мінливих умов існування, допомагає сформувати більш багатогранну і рельєфну картину світу.

У науковій літературі термін “етнохудожня підготовка” інтерпретується широко, тобто при розкритті його значення педагога і науковці неодмінною складовою вважають виховання. Кожна людина, будучи членом етнічної спільноти, реалізує себе як особистість у вищих проявах своїх етнічних функцій – культурі, світогляді,



самоідентифікації, самосвідомості. Ці прояви досить специфічні, що визначає різні етнічні установки людини і динаміку її поведінки у залежності від конкретної ситуації. Саме етнос здатний виконувати важливі для кожної людини функції: 1) орієнтувати в навколишньому світі, пропонуючи відносно впорядковану інформацію; 2) утверджувати загальні життєві цінності; 3) захищати, відповідаючи не лише за соціальне, але навіть за фізичне самопочуття. Дані функції наочно виявляються в умовах сучасної нестабільності навколишнього світу (війни, економічні кризи, екологічні проблеми тощо), адже людина дивиться не лише в майбутнє, а також і вглиб, шукаючи підтримку і захист у стабільних цінностях предків. Етнічна самосвідомість проявляється в усвідомленні себе суб'єктом етнічної спільноти. Усвідомлюючи себе членом певної групи, людина відчуває психологічну захищеність, підтримку з боку групи. Механізми психологічної компенсації в такий спосіб допомагають підвищити самооцінку особистості, вносять позитивні зміни в "Я"-концепцію. Це особливо властиво молодим людям, які залишили місце постійного проживання і почувають себе ізольовано, самотньо і непевно на новому місці, потребують підтримки у членів своєї етнічної групи.

Істотна зміна соціокультурного буття багатонаціональних країн змушує сьогодні задуматися про можливі шляхи досягнення взаєморозуміння та неконфліктного співіснування носіїв різних етносів і культур. У цьому руслі досить продуктивним є розгляд ідей теорії діалогу і необхідності створення умов для формування етнохудожньої підготовленості особистості майбутнього вчителя музики в контексті діалогу культур і цивілізацій у якості дієвих засобів вирішення існуючих суперечностей.

Сучасні українські філософсько-соціальні наукові дослідження свідчать про все більшу увагу до вивчення ціннісних орієнтацій, вірності традиціям, історичній пам'яті; про потребу реалізувати свої національні інтереси, опанувати і передавати національні культурні надбання (Г. Грабович, Г. Волков, І. Лисяк-Рудницький, Ю. Липа, С. Павличко, О. Пахльовська, М. Стельмахович, Ю. Руденко, Г. Філіпчук, М. Юрій та ін.).

Зростає дослідницький інтерес українських науковців до проблеми удосконалення етнопедагогічного компонента фахової підготовки майбутніх учителів (Н. Батюк, Г. Богатирьова, В. Гаснюк, О. Гуренко, В. Євтух, С. Лавриненко, А. Ленд'єл-Сяркевич, К. Маргітич, О. Реброва, З. Резніченко, С. Садовенко, О. Хижна, О. Хоружа та ін.).

Особливого значення у регіональній соціально-культурній політиці багатоетнічних держав в умовах сьогодення набувають завдання етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням особливостей культури регіонів, етнічного складу населення, поширеності тих чи інших релігійних конфесій, традицій етнопедагогіки, своєрідності традиційних форм сільського та міського побуту, дозвілля. На думку Т. Рудницької, "У такому широкому контексті традиційна народна художня культура регіону постає як складне соціально-культурне явище, взаємозалежне з багатьма історичними пластами і сучасними сферами життя суспільства" [12, с. 48].

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики розуміється нами як важливий етап безперервної педагогічної освіти та полягає у формуванні людини, здатної до активної й ефективної життєдіяльності у багатоетнічному і полікультурному середовищі, яка володіє розвиненим почуттям приналежності до художньої культури власного етносу, розуміння і поваги інших культур, вміннями жити в мирі та злагоді з



людьми різних національностей, рас, вірувань. Варіативність процесу етнохудожньої підготовки майбутніх учителів досягається за рахунок ефективного вирішення такої значущої проблеми, як співвідношення саморозвитку і набуття навичок професійної діяльності, стрижнем якої, в свою чергу, є діалектична єдність професійної майстерності та загальнокультурного розвитку, що знаходить відображення в компонентах етнохудожньої підготовленості майбутнього вчителя, з одного боку, і можливістю вибору індивідуального освітнього маршруту – з другого.

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики розглядається нами і як підготовка до вирішення нових завдань у соціокультурній та професійній діяльності, і як особливий вид поліфонічної взаємодії концептосфер суб'єктів освітньо-виховного процесу ВНЗ на всіх етапах становлення майбутнього педагога і має, на нашу думку, вирішити три групи завдань, які можна позначити поняттями плюралізм, рівність і взаємодія. У першому випадку мова йде про повагу і збереження культурного різноманіття, у другому – про підтримку рівних прав вихідців різних етносів на освіту, у третьому – про формування особистості в дусі загальнонаціональних, політичних, економічних, духовних цінностей. Результатом означеного процесу є етнохудожня підготовленість майбутніх учителів музики – інтегративна характеристика рівня професіоналізму; система професійно значущих якостей, що сприяє орієнтації майбутніх учителів у культурному діалозі, має синтетичний характер, забезпечуючи досягнення освітньої мети – виховання людини культури. Компонентний склад етнохудожньої підготовленості відображає інтегративний характер, культурологічну сутність та особистісну обумовленість означеного феномену. Нестатичність її складових відображає динаміку соціокультурних змін, які детермінують зміни будь-якого з компонентів етнохудожньої підготовленості студентів, опосередковано впливаючи на всі інші.

Важливий ресурс етнохудожньої підготовки – розуміння того, що етнічність людини аж ніяк не генетичного походження, а соціально детермінована. Її врахування вимагає, щоб етнохудожня підготовка пронизувала різні дисципліни навчального плану, тобто була інтердисциплінарною. Організована таким чином етнохудожня підготовка студентів сприятиме формуванню культурологічної рефлексії, в результаті якої суб'єкт освітнього процесу піднімається над різними етнокультурними парадигмами бачення світу і людини.

У результаті проведеного історико-педагогічного та соціально-педагогічного аналізу було виявлено ряд передумов розгортання роботи з педагогічного проектування і впровадження моделі етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики.

Першою з таких передумов вважаємо вивчення та освоєння у сучасній освітній практиці потенціалу вітчизняної культурної спадщини, значущою домінантою якої є виховання на основі національних ідеалів, національної культури.

Аналіз становлення і розвитку у вітчизняній науці педагогічних концепцій національної освіти дозволив виявити кілька етапів у розвитку даного наукового напрямку та, відповідно, визначити пріоритети національної освіти в кожен конкретно-історичний період. Зокрема, було визначено низку педагогічних парадигм національного виховання, що сформувалися у вітчизняній науці. Кожна з них відповідала визначеному етапу соціально-політичного розвитку і корелювала або з панівною політичною доктриною, або



відображала певний аспект національної ідеї. В іншому випадку наукові концепції набували більш фундаментального характеру, а їх актуальність не обмежувалася вузькими часовими рамками. Більшість сформованих у вітчизняній науці концепцій національного виховання за своїм характером були віднесені нами до трьох типів: православноцентристські (зорієнтовані на православні світоглядні та етичні цінності), етноцентристські (зорієнтовані на національні моральні та культурні цінності), а також наукові підходи, спрямовані на відтворення кращих зразків західної педагогічної та художньої культури (європоцентристські).

Другою передумовою вважаємо вивчення етнопсихологічних основ, характерологічних особливостей, етноетичної специфіки як основи формулювання нормативних показників етнохудожньої підготовленості у процесі педагогічного моделювання. Аналіз вітчизняних етичних і психологічних концепцій дозволив виявити сутнісні риси національної етики, найбільш типові характерологічні риси представників українського етносу, конкретно-історичні уявлення про духовно-моральні ідеали національного виховання.

Третьою передумовою проектування моделі етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики є вивчення параметрів локального соціально-культурного середовища та соціально-педагогічних умов розгортання інноваційної методики, яка ґрунтується на регіональних культурних традиціях. В. Євтух вважає, що “особливо слід виокремити проблему, пов’язану з вузьким, одностороннім підходом до народної художньої культури та її вивченням поза широким спектром соціокультурних та інших особливостей того чи іншого регіону поліетнічної держави” [7, с. 48].

Виявлені передумови та поставлені завдання скеровують на пізнання закономірностей, що визначають методичні параметри практики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики у системі безперервної педагогічної освіти.

Поняття “закон і закономірність” відображають особливості функціонування педагогічних явищ на різних рівнях узагальнення: закон на конкретному рівні, закономірність на більш абстрактному, який виявляє лише узагальнені тенденції розвитку або функціонування педагогічної системи. Педагогічні закономірності відображають зовнішній та внутрішній суттєвий зв’язок явищ навчання і виховання, який зумовлює їхній необхідний вияв і розвиток. За В. Краєвським “Закономірності в педагогіці розглядаються як зв’язки між спеціально створеними й об’єктивно існуючими умовами і досягнутими результатами. Результатами виступають навченість, вихованість і розвиненість особистості” [8, с. 13].

Педагогічні закономірності виступають тими реаліями гносеологічного циклу, що поєднують науку і практику. І. Лернер наголошував на тому, що “там, де немає виявлених закономірностей, важко говорити про науку” та пропонував сприймати цю категорію як “упорядкованість явищ, відносну повторюваність, стійкість впливових чинників, систематичність зв’язків між об’єктами” [9, с. 3].

Визначення закономірностей етнохудожньої підготовки а) поглиблює сутність педагогічних завдань теорії і методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики; б) виявляє прогностичний рівень теоретичної функції етнохудожньої підготовки, пов’язаний із науковим обґрунтуванням запропонованих змін, що уможливорює пошук



нових напрямів оптимізації означеної підготовки студентів; в) випереджає практику курсів підвищення кваліфікації та інших інституціональних форм післядипломної освіти майбутніх учителів музики.

У центрі уваги були передусім ті закономірності, які давали можливість передбачати характер і результати етнохудожньої підготовки, створювати умови для успішного перебігу педагогічного процесу, а саме:

Перша закономірність: реалізація особистісного смислу етнохудожньої підготовки студентів, яка відрізняє її від традиційного навчального процесу проєкцією особистості на здійснення людино- і культуротворчої сутності музичного мистецтва та створенням культурних способів її наслідування, а не формуванням особистості відповідно до норми. Сучасний етап у розвитку концепцій національної системи освіти характеризується широким спектром наукових підходів. Деякі з них обумовлені спробами створення нової, адекватної вимогам часу національної ідеї, крізь призму якої розглядаються проблеми практики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики, інші ґрунтуються на узагальненні та відтворенні наявного педагогічного досвіду, треті представляють собою спробу проєктування та реалізації цілісної інноваційної педагогічної системи, що спирається на найбільш об'єктивні національні цінності й традиції як у галузі художньої культури, так і освіти. Процесуальна автономність об'єктивації особистісного смислу етнохудожньої підготовки розкриває здатність швидко реагувати на зміни у мультикультурному освітньому просторі; здатність гармонізувати різноманітні культурні цінності; прагнення до прояву індивідуальності, ініціативності, самостійності, художньо-творчого самовдосконалення.

Друга закономірність: необхідність організації цілеспрямованого педагогічного впливу на студентів, що зумовлює повноцінне процесуальне і системне функціонування етнохудожньої підготовки як об'єктивної та суб'єктивної цінності педагогічної реальності. На думку Н. Попович, “якщо педагогічний процес зумовлений відтворенням культури у спосіб транслювання досвіду, то освітній – культуротворенням, тобто набуттям нового досвіду, об'єктивованого в культурному факті, який оновлює педагогічну якість особистості студента і освітньої реальності” [11].

Третя закономірність: врахування у навчально-виховному процесі ВНЗ етнодемографічних та етнопсихологічних особливостей, а також етнопедагогічних традицій жителів певного регіону.

Вагомими у цьому контексті, на наш погляд, є зміни у в сфері духовності та релігійності в молодіжному середовищі, яке впливає на особливості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики. Відзначимо серед них:

- дедалі більший “внутрішній” відхід молоді від народного коріння, в тому числі й релігійного, при зростанні обрядовості; демонстративного, але формального використання атрибутів культу (хреста, ікон тощо);
- зростання атеїстичних тенденцій, що неминуче веде до відмови молоді від морально-релігійного коріння, до нівелювання національних цінностей, авторитаризму свідомості;
- зростання впливу на молодь тоталітарних сект;
- недостатня толерантність релігій одна до одної;



– агресивний вплив ЗМІ.

Четверта закономірність: пріоритет краєзнавчих (народознавчих) дисциплін у освітньому процесі; домінування в основі сучасних підходів до етнохудожньої підготовки інноваційних (у тому числі й регіональних) розробок, що постійно збагачуються за рахунок вітчизняного та зарубіжного досвіду. Етнохудожня підготовка вчителя музики є точкою перетину різних світів: науки, культури, релігії, цивілізації, мистецтва, політики, соціального світу. Зіткнення різних світів призводить до виникнення невизначеності, хаотичності, колізій, парадоксів, біфуркацій, драм. Адже сутнісне ядро особистості не є передбачуваною, готовою визначеністю – воно незавершене, змінюване. Розкрити особистість студента, проникнути в неї педагогові дано лише через взаємне відкриття, діалог. Об'єктивна і суб'єктивна ефективність етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики взаємопов'язана із рівнем взаємодії викладачів, студентів, культурологів, митців, мистецтвознавців, виконавців, композиторів, режисерів, представників ЗМІ (як на рівні регіону, так і на рівні держави).

П'ята закономірність: формування відкритого освітнього середовища ВНЗ відповідно завдань етнохудожньої підготовки, серед яких – забезпечення студентів дієвим міждисциплінарним знанням; кооперація з представниками артистичного цеху. Така специфіка створеного освітнього середовища ВНЗ розкриває можливості взаємопереходів і взаємодії стратегій особистісного, професійного і фахового становлення студентів. Визначення особливостей етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики та узагальнення тенденцій розвитку мультикультурного освітнього простору дали змогу сформулювати умови створення відкритого освітнього середовища ВНЗ:

- підвищення ефективності міжнаціональних, міжконфесійних, міжкультурних відносин у суспільстві;
- формування толерантної особистості (вихованця, учня, студента, фахівця).
- підготовка вчителів, здатних працювати з урахуванням фактора полікультурності освітнього простору.

Шоста закономірність: реалізація у навчально-виховному процесі ВНЗ інновацій, ініційованих самим студентом або запропонованих ззовні. Етнохудожню підготовку майбутніх учителів музики можемо розглядати як процес самоорганізований і зумовлений вільним вибором студента як суб'єкта власного професійного шляху. Саме від студента має залежати вибір освітніх програм і освітніх маршрутів; забезпечення цілісності реалізації професійних функцій; застосування способів і засобів самоорганізації індивідуальної освітньої діяльності.

Сьома закономірність: трансфесіоналізація майбутніх учителів музики, яка проявляється у продуктивності етнохудожньої підготовки студентів, спрямованої на педагогічне досягнення людино- і культуротворчих можливостей фахової діяльності майбутніх учителів музики та її транслювання за межі професії. Семантичне значення поняття “трансфесіоналізація” виражає лексема “зміни” або “переходу” як процес руху від однієї межі до іншої, реалізований функціями професій. Важливими теоретичними характеристиками “переходу”, з наукової позиції Едварда де Боно, обґрунтованої в концепції “користь за життя”, лексема “перехід” означає “готовність рухатись уперед



замість того, аби стояти на місці й розмірковувати, а не діяти” [4, с. 201-202]. Н. Сегеда підкреслює, що у сучасних гуманітарних дослідженнях зустрічаються нові поняття “транспоетика”, “трансететика” та інші, автори яких використовують префікс “транс” у значенні “за”, “крізь”, “по той бік” того, що визначається коренем слова [13, с. 46]. Якщо йдеться про сутність трансфесіоналізації як “переходу крізь” – це, насамперед, в першу чергу, вказує на феномен творчості як об’єктивного або суб’єктивного виходу за межі культурних норм, тобто оновлення і навіть створення нових норм.

У зв’язку з названими закономірностями визначимо основні напрями удосконалення етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики:

- посилення національного компоненту у змісті фахової підготовки (підтримка національних традицій; глибоке вивчення національної історії, культури, традицій, культивування національних ідеалів; активізація процесів етноідентифікації; формування національного менталітету);

- збільшення духовного та релігійного впливу на процес виховання, джерелами якого є: різні форми релігійної просвіти; ЗМІ; різні форми додаткової освіти (недільні та суботні школи; лекторії, літні табори з релігійною та патріотичною спрямованістю);

- підтримка та розвиток ідей національного українського виховання (дітей, молоді, сім’ї тощо);

- реалізація спеціальних програм в галузі громадянського, патріотичного виховання, які створюють відкрите громадянське суспільство, що базується на принципах мирного співіснування різних етносів і конфесій, толерантності та взаємоповаги.

Ми включили у стратегію етнохудожньої підготовки студентів наступні вимоги до майбутнього вчителя музики. Фахівець має *знати*:

- історію та культуру народів, які проживають у регіоні, основи релігій жителів; соціальну, народну та етнопедагогіку, соціальну та етнопсихологію;

- тенденції в розвитку світової спільноти такі як: глобалізація, урбанізація, децентралізація, маргіналізація тощо;

- соціальні та психологічні особливості особистості учня, студента, що обумовлені статтю, віком, місцем проживання, національністю тощо;

мати уявлення:

- про культурне, національне, релігійне різноманіття світу і необхідність приймати це різноманіття як даність;

- визнання права за всіма народами і культурами на свою самобутність;

- оволодіння спеціальним поняттєвим апаратом, що дасть змогу ідентифікувати себе та інших в культурному різноманітті;

уміти:

- спілкуватись та взаємодіяти з людьми – дорослими, дітьми, молоддю, – представниками різних культурних груп з урахуванням їх вікових, гендерних та інших особливостей;

- надавати допомогу в адаптації особистості та групи, якщо вони є представниками інших культур;



– проводити реабілітаційну роботу з відтворення втрачених соціальних зв'язків у полікультурному середовищі;

– допомагати інтегруватися особистості чи групі в культуру;

бути:

– емпатійним, толерантним, рефлексивним, соціально гнучким, тобто здатним швидко реагувати на соціальні зміни. Сучасна соціокультурна ситуація обумовлює необхідність розвитку у майбутніх педагогів здатності до самостійності та самоорганізації; готовності до співпраці, здатності до творчої діяльності, формування таких професійно значущих якостей, як терпимість до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити компромісні шляхи вирішення проблем. На думку польської дослідниці Беати Гурницької, ефективне вирішення різноманітних професійних завдань значною мірою залежить від наявності та рівня сформованості у педагогів професійно значущих особистісних рис і якостей, зокрема таких як, толерантність, емпатійність, сенситивність, асертивність, відсутність внутрішніх особистісних конфліктів [15, с. 128].

Отже, етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики є складовою системи безперервної педагогічної освіти, основний принцип якої – створення умов для виховання гуманної особистості, здатної до культурного саморозвитку в сучасному полікультурному суспільстві. Зміст етнохудожньої підготовки вимагає залучення студентів до вивчення національних та регіональних традицій, субкультур, трансформацію домінуючої культури як бази етнохудожньої підготовки за рахунок інтеграції з іншими культурними цінностями і передбачає діалог, який в змозі організувати лише педагог, відкритий культурному різноманіттю власної країни. Такий вектор стратегії етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики створює можливість для виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися впродовж усього життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну і правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Література:

1. *Андрущенко В.* Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко – К., 2015.
2. *Аношкина В. Л.* Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-на-Дону : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
3. *Бондаревская Е. В.* Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2001. — № 1. — С. 17-24.
4. *Боно Э.* Серьёзное творческое мышление / Эдвард де Боно [пер. с англ. Д. Я. Онацкая]. – Мн. : ООО “Попурри”, 2005. – 416 с.
5. *Бромлей Ю. В.* Этнос и этнография / Ю. В. Бромлей. – М. : Наука, 1973. – 223 с.



6. *Вербицкий А. А.* Концептуальные основы непрерывного образования / А. А. Вербицкий, В. А. Юрисов, Н. Н. Нечаев ; ред. кол. Н. Н. Нечаев (отв. ред.) и др. // Нерерывное образование как педагогическая система: сб. науч. тр. – М. : НИИ проблем высшей школы, 1989. – 148 с.
7. *Євтух В. Б.* Структура та характер взаємодії елементів сучасного українського етносу / В. Б. Євтух // Формування української нації: історія та інтерпретації. – Львів, 1995. – 314 с.
8. *Краевский В. В.* Методология педагогики : [пособие для педагогов-исследователей] / В. В. Краевский – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
9. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : “Знание”, 1980. – 96 с.
10. Перспективы развития системы непрерывного образования / [Г. Н. Александров, С. Ю. Алферов, Г. Б. Бобосадыкова и др.] ; под ред. Б. С. Гершунского. – М. : Педагогика, 1990. – 221 с.
11. *Попович Н. М.* Професійно-особистісний досвід у структурі підготовки майбутнього вчителя музики : наук. монографія / Н. М. Попович. – К. : НАКККіМ, 2013. – 360 с.
12. *Рудницька Т. М.* Трудовий потенціал українського суспільства в етнічному вимірі / Т. М. Рудницька // Українське суспільство на порозі третього тисячоліття. – Київ, 1999. – С. 634.
13. *Сегеда Н. А.* Трансфесіоналізація викладача вищої школи / Н. А. Сегеда // Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 13-14 квітня, 2010. – Мелітополь : МДПУ імені Б. Хмельницького. – С. 27-29.
14. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
15. *Górnicka B.* “Rodzicielski świat” matek i ojców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością, w Rodzicielstwie w kontekście wychowania i edukacji / J. Brągiel. P. Kaniok, A. Kurcz (red), wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 2013. – S. 411.
16. *Yeaxlee B. A.* Lifelong education / B. A. Yeaxlee. – London : Cassell, 1929. – 166 p.
17. The Lifelong Learning Strategy for Scotland / February 2003. <http://www.scotland.gov.uk/library5/lifelong/lism.pdf>

POTENCJAŁ KSZTAŁCENIA ETNOGRAFICZNO-ARTYSTYCZNEGO PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI MUZYKI W SYSTEMIE EDUKACJI USTAWICZNEJ

Integracja systemu edukacji Ukrainy w przestrzeni edukacyjnej światowej jest na podstawie priorytetu interesów narodowych. Opracowana koncepcja przygotowania nauczycieli do edukacji etnograficzno-artystycznej określa realne warunki dla rozwoju i przejawiania aktywności, samodzielności i kreatywności studentów, sprzyja kształtowaniu się podmiotowych interakcji pedagogicznych i samorealizacji przyszłego pedagoga. Proces kształcenia etnograficzno-artystycznego przyszłych nauczycieli wymaga dialogizacji procesu edukacyjno-wychowawczego na uczelniach wyższych; dotrzymanie strategii tolerancji; dziedziczność w działalności wykładowców katedr szkół wyższych w realizacji celów i zadań przygotowania studentów w systemie edukacji ustawicznej.

Słowa kluczowe: system edukacji ustawicznej, potencjał kształcenia etnograficzno-artystycznego, etniczność, etnoidentyfikacja, indywidualność, tradycje, tolerancja, dialog, środowisko edukacyjne.

THE POTENTIAL ETHNO AND ARTISTIC TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

An integration of the Ukrainian educational system to the global educational environment should be based on the principles of a national interests priority, the remaining and development of the nation's intellectual potential, peace-oriented international cooperation, systematic and mutually beneficial



cooperation, tolerance of the estimation the achievements of the educational systems of the foreign countries and adaptation of these achievements to the demands of the national education system. The article focuses on the problems of ethno and artistic training of music teaching staff, the basis of which makes the principles of humanistic education and upbringing.

Key words: system of continuous education, potential of ethno and artistic training, ethnicity, ethnoidentification, individuality, traditions, tolerance, dialogue, educational environment.

ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интеграция системы образования Украины в мировое образовательное пространство базируется на приоритете национальных интересов, сохранения и развития интеллектуального потенциала нации, миротворческой направленности международного сотрудничества, толерантности в оценивании достижений образовательных систем зарубежных стран и адаптации этих достижений к потребностям национальной системы непрерывного педагогического образования. В этом контексте автором рассматривается потенциал этнохудожественной подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: система непрерывного образования, потенциал этнохудожественной подготовки, этничность, этноидентификация, индивидуальность, традиции, толерантность, диалог, образовательная среда.

Алла КОЗИР

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Розглянуто інноваційні тенденції у формуванні професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. Виокремлено основні її тенденції: інтерактивна технологія та особистісний акмеологічний розвиток. Розглянуті основні інноваційні технології з виокремленими технологіями оцінювання основ професійної майстерності майбутніх учителів: модульно-рейтингова та моніторингова методичні системи.

Ключові слова: інноваційні тенденції, викладачі, мистецькі дисципліни, професійна майстерність, інноваційні технології

Національна система освіти стоїть перед необхідністю не лише розроблення і втілення нової моделі педагогічного процесу, а й принципової зміни соціальної функції освіти. Кінцевою метою навчання повинна стати підготовка високоосвіченої, професійно спрямованої особистості, спроможної знайти своє місце в складних умовах життєвих реалій. Досягнення цієї мети потребує перегляду філософсько-ціннісних засад освіти, її істотної структурно-організаційної перебудови. У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що все більшого значення набуває наукове управління освітою, котре полягає у вивченні, розумінні та регуляції інформаційних процесів. Від своєчасної організації, надходження, обробки, збереження та раціонального використання інформації у великій мірі залежить якість та ефективність управлінських рішень. Шляхи оптимізації цього процесу також



полягають у підвищенні його продуктивності за рахунок широкого впровадження інноваційних авторських методик в освітянську галузь [4].

Інноваційні тенденції розвитку освітньої галузі в Україні визначають її вплив практично на всі процеси, і перш за все, на активізацію творчого потенціалу особистості, на її самореалізацію та постійне досягнення акме-вершин (В. Андрущенко, А. Болгарський, Н. Гузій, А. Деркач, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, Г. Падалка, О. Рудницька, П. Сенж, В. Федоришин, М. Фулан та ін.). Тому оцінювання результативності освітньої діяльності доцільно проводити за особистісно-орієнтованими параметрами та спрямовувати на забезпечення умов для всебічного розвитку особистості.

З цієї позиції основними завданнями інноваційних процесів є: перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольнити можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці; формування мережі ВНЗ, яка за формами, програмами, термінами навчання й джерелами фінансування задовольнила б потреби кожної людини та держави в цілому; підвищення освітнього й культурного рівнів суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя; запровадження в системі вищої освіти України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграцію у міжнародне наукове освітнє співтовариство; пошук рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією й професійною досконалістю з іншого; розробка інтегративно-диференційованої моделі мікромоніторингу навчальних закладів.

За своєю сутністю перетворюючі зміни в освіті є процесом внесення до неї більш або менш значущих інновацій. Відповідно до загальних принципів, доцільно не просто будувати і навіть перебудовувати, а ініціювати акмеологічний розвиток мистецької освіти. У цьому процесі важливою є синхронізація визначених дій з саморозвитком освітньої системи [3], адже мають бути створені сприятливі умови для інноваційного зростання. Реалізація саме такої політики на початку XXI століття “вивела деякі країни, вчорашні аутсайтери науково-технічного розвитку, в число лідерів у принципово важливих напрямках” [1, с. 65]. Оптимально вирішувати ці питання допоможе цілеспрямоване використання модульно-рейтингової та мікромоніторингової системи управління освітою в Україні, котра забезпечить тривале спостереження за станом явищ, що вивчаються, дозволить виявляти тенденції та зміни, встановлюючи їхню залежність від певних факторів та умов. Інноваційні процеси, а саме: комп’ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система internet, стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. “Музична культура – є часткою цієї глобальної системи інформаційного процесу. Пріоритетними стають синтетичні, технологічні види мистецтв – телебачення, сфера комп’ютерного культурного обміну, кінематограф, а також масові жанри культури” [2, 8].

Однією з провідних інноваційних тенденцій формування професійної майстерності майбутнього викладача мистецьких дисциплін є його особистісний акмеологічний розвиток. Для цього у процесі підготовки до продуктивної діяльності майбутньому вчителю необхідно оволодіти інноваційними технологіями як інструментарієм вирішення цих завдань, що безсумнівно збагатить його методичне поле, підвищить фахову



компетентність й рівень професійної майстерності та відповідно сформує його ціннісно-змістові орієнтації. З іншого боку важливим є орієнтування майбутнього вчителя на особистісний загальнокультурний саморозвиток, на власний неперервний освітній процес, що є необхідною умовою формування професійної майстерності у русі до акме-вершин. В акмеологічному підході до інноваційних процесів увага акцентується на здатність особистості до самостійного визначення завдання та його реалізацію, вирішення фахових проблем досягнення високих результатів. При цьому доцільно зазначити, що акмеологічні технології мають ціннісний гуманістичний характер та відповідають принципу оптимізації особистісно-професійних ресурсів вчителя.

На думку О. Рудницької, шлях створення та функціонування інноваційних педагогічних ідей, що спрямовані на формування професійної майстерності вчителів музики можна уявити таким чином: “майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднаходженню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громаді та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація” [6, 15].

Основними інноваційними тенденціями формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін доцільно вважати інтерактивну технологію, спрямовану на акмеологічний розвиток особистості протягом життя та ефективне використання модульно-рейтингової й моніторингової методичних систем, які здатні до об'єктивного вимірювання та оцінювання реального стану рівнів підготовки майбутніх фахівців до продуктивної діяльності та на підставі отриманих результатів прогнозувати їх динаміку й подальший розвиток.

Інтерактивна технологія є однією з основних у процесі формування професійної майстерності майбутнього викладача мистецьких дисциплін. Адже інтерактивність у навчанні доцільно розглядати як здатність до діалогової взаємодії. Інтерактивна технологія базується на застосуванні таких методів та прийомів, де вчитель поступається місцем активності учнів. Діалогова взаємодія, яка виникає на інтерактивній основі полягає у створенні умов для ініціативи, осмислення та рефлексії учасників спілкування. Інтерактивна технологія припускає ефективне використання різновидів дискусій та інтерв'ювання, у процесі яких студенти вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, приймати продумані рішення у процесі активного спілкування.

До найбільш поширених методів інтерактивної технології доцільно віднести: круглі столи, кейс-метод, інтерв'ювання, дискусії, метод проектів, мозковий штурм, навчання в малих групах, дебати, портфоліо тощо. Так кейс-метод є складною системою, в яку інтегровані інші методи пізнання: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, експеримент, ігрові методи. Він є практичним методом організації навчального процесу, методом дискусій з точки зору стимулювання і мотивації навчального процесу, а також методом лабораторно-практичного контролю і самоконтролю. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, їх уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі тощо. Метод



проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність майбутніх учителів – індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують протягом певного відрізка часу. Метод портфоліо (з італійського – портфель), спосіб збору навчальної інформації та аналізу її результатів. Він є методом модернізації освіти, тому що портфоліо – це сукупність збирання інформації.

Специфіка активного використання інтерактивних технологій полягає в тому, що вони дозволяють не лише краще засвоювати навчальний матеріал, а й творчо його переробляти. Інтерактивні технології дають рекомендації з проектування й реалізації спеціально організованих процесів, їх детальний опис і прогнозування отриманих результатів (П. Сенж).

Реалізація інноваційного забезпечення здійснюється у вигляді застосування в навчальному процесі сучасних тенденцій навчання. Останні формують необхідне інформаційне середовище, що сприяє активній педагогічній взаємодії викладача та студента. Структура дидактичного комплексу служить основою технології навчання. У процесі інноваційного навчання повинна використовуватися технологічно-акмеологічна карта, в котрій зафіксовано акмеологічний розвиток особистості, а також позначено основні параметри, що забезпечують якісну підготовку фахівців, а саме: логічну структуру, дозування матеріалу і контрольних завдань, опис дидактичного процесу у вигляді поетапної послідовності дій педагога, методи навчання.

Художньо-педагогічна освіта знаходиться на шляху створення ефективних інноваційних підходів до формування творчої особистості вчителя-майстра, котрі б дозволили подолати обмеження постійного фахового розвитку. Серед системних елементів, які характеризують готовність майбутнього викладача мистецьких дисциплін до досконалого виконання фахової діяльності, доцільно виокремити: ціннісне ставлення до виконання фахової діяльності; бачення змісту професії як частини культури; оволодіння методами конструювання змісту навчальної діяльності; адекватна оцінка мистецьких та педагогічних явищ; творча самореалізація вчителя.

Продуктивний підхід до розробки інноваційного забезпечення навчального процесу неможливий без усвідомлення фундаментальних ідей, визначення теоретичного підґрунтя технологічних інновацій. Технологічно-практичне застосування навчальних цінностей “має супроводжуватись їх адекватним теоретичним осмисленням. Загалом, для досліджень у галузі теорії і методики навчання все ще залишається актуальною проблема проведення “концептуальних мостів” між методологією, теорією і практичним спрямуванням методичних знахідок” [5, 20].

У науково-методичній теорії та практиці ще не досить розроблено інноваційне забезпечення навчального процесу бакалаврів та магістрів інститутів мистецтв, зокрема, не визначені його специфічні особливості в системі музично-педагогічної освіти. Потребують також детальної опрацювання інноваційні підходи до формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у вищих навчальних закладах освіти.

З цього приводу доцільно більш детально розглянути інноваційні технології, що сприяють ефективному використанню таких основних освітніх напрямів, які істотно впливають на формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін.



Так, ефективне використання *модульно-рейтингової* системи стимулює ініціативу майбутніх фахівців до виконання більш складних завдань, котрі зорієнтовані на самостійну творчу роботу, тому виникає більше імпровізаційного простору для найбільш талановитих студентів. Особливості її впровадження пов'язані з поетапним виконанням наступних функцій: стимулювання активності студентів як у процесі проведення занять, так і контроль за виконанням самостійної роботи з метою засвоєння навчальних програм; достовірного оцінювання особистісних якостей студентів, посилення їх мотивації до навчальної діяльності, підвищення самостійності у навчанні; забезпечення захисту студентів від екзаменаційних стресів; підвищення рівня планування та організації навчально-виховного процесу; розкриття у студентів зацікавленості та інтересу до самостійних видів роботи; спрямування майбутніх учителів на акмеологічне становлення у процесі практичної діяльності.

Використання інновацій модульних підходів до навчання у сфері мистецької освіти майбутнього вчителя обумовлено: специфічними особливостями фахових предметів навчання; значним обсягом фактичної інформації, що складає зміст навчальних циклів; потребою в стимулюванні активності бакалаврів та магістрів у оволодінні мистецькими знаннями, вміннями та навичками в умовах скорочення аудиторних годин та практичних занять; завданнями професіоналізації мистецької підготовки вчителя, котра передбачає організацію теоретико-методичного забезпечення підготовки до майбутньої фахової діяльності.

Вищезазначене визначило розуміння модульно-рейтингового навчання як цілісної системи організаційно-методичного забезпечення мистецької освіти майбутніх учителів засобами інтеграції фахових та психолого-педагогічних знань і технології оволодіння ними. Модульне навчання розглядається нами в якості технології, оскільки передбачає здійснення педагогічної діяльності, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу, що протікає інваріантно під впливом визначених педагогічних умов і забезпечує прогнозований результат.

Це дозволило визначити пріоритет модульно-рейтингового навчання в якості стратегії пролангованого дослідження, оскільки принциповим його моментом є можливість поєднати засвоєння студентом конкретно наукового навчального змісту предмету з фаху водночас із самою технологією засвоєння цього змісту. Завдання професійно-педагогічної орієнтації навчального змісту мистецької освіти обумовлюються також проблематизацією змістових модулів, спрямованих на розкриття екзистенційних, аксіологічних аспектів людської життєдіяльності.

Засобами *професіографічного моніторингу* об'єктивно та валідно вимірюються якісний рівень підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до виконання продуктивної діяльності. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що перспективи розвитку професіографічного моніторингу якості мистецької освіти пов'язані з реформуванням освітньої статистики, нагромадженням організаційного досвіду моніторингу, інтенсифікацією наукових досліджень у цій галузі освіти. Запропонована система має можливість еволюціонувати від моніторингу стану й розвитку вищої школи на первісному етапі до широкомасштабного моніторингу освітньої системи в цілому. Дослідження перспектив розвитку професіографічного моніторингу дозволяє



зафіксувати, що моніторинг вищої школи в пропонованому вигляді – це аж ніяк не кінцевий пункт розвитку системи. Це скоріше якийсь “плацдарм”, що дозволяє надалі перейти до формування цілісної структури освітнього моніторингу в Україні. У процесі освоєння цього “плацдарму” інститути мистецтв педагогічних університетів придбають досвід, самостійність, розширять науковий світогляд, що дозволить формування на їхній базі центрів моніторингу за всіма рівнями освіти та всіх видів освітнього моніторингу. У цілому, професіографічний моніторинг забезпечує: тривалість спостережень; відстеження процесу інтеграції знань; порівнянність з еталонами, нормативами, стандартами; прогнозування уведення нових технологічних підходів. Це дозволило зробити висновок, що ефективне використання модульно-рейтингової та моніторингової системи дозволяє: проаналізувати стан якості мистецької освіти; створити модель моніторингового управління мистецькою освітою на науковій основі; виявити провідні тенденції розвитку якісної мистецької освіти в Україні; прогнозувати позитивні тенденції зростання якісних показників; визначити пріоритетні напрями подальшого розвитку освітньої сфери в Україні.

Складність цього процесу полягає в тому, що інноваційна технологія професійно-орієнтаційного навчання викладачів мистецьких дисциплін передбачає постійний моніторинг та корективи процесу трансформації навчальної діяльності в професійну, тобто становлення студента як молодого фахівця, керівника творчих дитячих колективів. Моніторинг у цьому процесі, також повинен бути діяльним, тобто відслідковувати не лише рівень засвоєння знань, а й хід і результати практичних дій та вчинків студентів та на їх основі – рівень сформованості як окремих компонентів фахової майстерності, так і її в цілому. Крім того, процес трансформації навчальної діяльності в професійну повинен відслідковуватися та контролюватися не лише викладачем, а й самим студентом на засадах чітких, зрозумілих та особистісно-значимих для нього критеріїв. Лише за цих умов можна розраховувати на особистісну активність студента, зростання пізнавальної мотивації та її трансформацію у професійну. Отже цілісна соціокультурна система базується на єдності та взаємному збагаченні таких фундаментальних координат освітнього контексту сучасного суспільства: освіта – особистість – творчість – майстерність.

Розуміння структури освітнього процесу має важливе практичне значення, тому що допомагає зрозуміти викладачу значимість власних функцій у педагогічній діяльності: або це тільки здійснення *інноваційних технологій* навчання, або втілення єдності й цілісності технологій виховання, навчання, розвитку. Взаємодіючи з навколишнім світом, що як складна система складається із взаємопроникаючих елементів “біо-соціо-дух”, суб’єкт освіти одночасно бере участь в існуючих компонентах діяльності: предметної (праця), комунікативної (спілкування), розумової (теоретичної). Їхнє гармонічне сполучення в навчальній діяльності забезпечує якісне виконання професійних функцій. Поняття “педагогічні технології” або “технології педагогічного процесу” можуть бути визначені як науково обґрунтовані системи діяльності, які використані особистістю з метою оптимізації процесу. Технологія є науково й практично обґрунтованою системою діяльності, що застосовується особистістю з метою перетворення оточуючого середовища, вироблення матеріальних



чи духовних цінностей. Майстер оформлює, перетворює навчальний матеріал, не лише виходячи з педагогічної технології, але й використовуючи її творчо. Тому інноваційним навчання може бути лише тоді, коли воно застосовано мистецьки, майстерно.

Оптимально вирішувати ці завдання допоможе цілеспрямоване та ефективне використання модульно-рейтингової та мікромоніторингової системи управління освітою в Україні, котра забезпечить тривале спостереження за станом явищ, що вивчаються, дозволить виявляти тенденції та динамічні зміни, встановлюючи їхню залежність від певних факторів і умов. З іншого боку важливим є орієнтування майбутнього вчителя на особистісний загальнокультурний саморозвиток, на власний неперервний освітній процес, що є необхідною умовою формування професійної майстерності у русі до акме-вершини.

Отже, у змісті освіти, педагогічних концепціях, спостереженні за ходом освітнього процесу, педагогічних технологіях та оцінках доцільно відтворити ті їх елементи, яких бракує і котрі працюють на розвиток суб'єктивності, унікальності, особистості учасника навчально-виховного процесу. Оновлюючи освітньо-технологічний зміст необхідно оцінювати його з точки зору гуманістичного потенціалу, спроможності формувати та адекватно сприймати відповідні духовні особистісні цінності.

Актуалізація модульно-рейтингової та моніторингової систем в діяльності всіх структур освітянської галузі, активізація інтерактивної технології дає можливість отримати на високому якісному рівні об'єктивну оцінку стану освітньої галузі, визначити її потенційні можливості та оперативно вносити корекцію у процес управління освітою в Україні, тим самим створюючи умови для її оптимізації. Процес модульно-рейтингового навчання, що передбачає, у великій мірі, змогу студентів інститутів мистецтв самостійно працювати з запропонованою їм індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільову програму дій, банк інформації та методичне забезпечення з метою досягнення поставлених цілей, скерований на: концентрацію змісту навчального курсу в закінчених самостійних модулях, які є одночасно комплексом навчальної інформації та методичною інструкцією по її засвоєнню; обумовлення самостійності досягнення студентом певного рівня навчальних успіхів; дотримання суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі взаємодії між педагогом і студентом. Отже основними технологіями оцінювання основ професійної майстерності майбутніх учителів доцільно вважати модульно-рейтингову та моніторингову методичні системи, які здатні до об'єктивного вимірювання та оцінювання реального стану рівнів підготовки майбутніх учителів до продуктивної діяльності та на підставі отриманих результатів прогнозувати їх динаміку й проектувати подальший акмеологічний розвиток.

Література:

1. *Андрущенко В. П.* Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст / Віктор Петрович Андрущенко. – К. : Тандем, 2000. – 406 с.
2. *Болгарський А. Г.* Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / Анатолій Болгарський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 1 (6). – С. 7-14.



3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія] / Наталія Василівна Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 15-29.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

TENDENCJE INNOWACYJNEGO KSZTAŁTOWANIA UMIEJĘTNOŚCI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI DYSCYPLIN ARTYSTYCZNYCH

W artykule przedstawiono tendencje innowacyjnego kształtowania umiejętności zawodowych nauczycieli dyscyplin artystycznych. Określono główne tendencje: interaktywna technologia i osobisty akmeologiczny rozwój. W artykule rozpatrzono podstawową technologię z wyodrębnionymi innowacyjnymi technologiami podstawowego wymiaru umiejętności zawodowych nauczycieli: system monitoringu i oceniania rankingowej metodologii.

Słowa kluczowe: *innowacyjne tendencje, nauczyciele, dyscypliny artystyczne, umiejętności zawodowe, innowacyjne technologie.*

INNOVATIVE FORMATION TRENDS OF PROFESSIONAL MASTERY IN TEACHERS OF ARTISTIC DISCIPLINES

The author considers the innovative trends in the formation of professional mastery in teachers of artistic disciplines. It is determined its main trends: interactive technology and personal acmeological development. The basic technology with innovative technologies singled assessment basis of the professional mastery in teachers: module-rating methodology and monitoring systems.

Key words: *innovative trends, teachers, artistic discipline, professional mastery, innovative technologies.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Рассмотрены инновационные тенденции в формировании профессионального мастерства преподавателей художественных дисциплин: интерактивная технология и личностное акмеологическое развитие. Рассмотрены основные инновационные технологии с выделенными технологиями оценки основ профессионального мастерства будущих учителей: модульно-рейтинговая и мониторинговая методическая системы.

Ключевые слова: *инновационные тенденции, преподаватели, художественные дисциплины, профессиональное мастерство, инновационные технологии.*



Василь ФЕДОРИШИН

АКМЕСПРЯМОВАНІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Музичне виконавство є особливим творчим актом, котрий поєднує в собі сприйняття, інтерпретацію та реалізацію художньо-музичного образу твору. Саме процес аналітичної роботи допомагає вчителю музики поступово досягнути закони виконавства, удосконалювати свої вміння, вчитися переносити основні закони та принципи виконавської культури на власне виконання творів й на виконавську діяльність школярів.

Ключові слова: акмеологія, професійно-особистісний розвиток, майбутній учитель, музичне виконавство.

Сучасні тенденції гуманізації змісту освіти, методів і форм педагогічного процесу ставлять високі вимоги до оволодіння майбутнім учителем музики засобами акмеологічної спрямованості у процесі його професійно-особистісного розвитку. На цьому шляху майбутньому вчителю музики необхідно подолати протиріччя власного образу “Я”; заниженої самооцінки як усвідомлення власного психологічного стану, затримки з прийняттям рішення; суб’єктивного визнання присутності проблеми ціннісного вибору, сумнівів у істинності мотивів і принципів, якими суб’єкт керувався раніше.

Національна система освіти стоїть перед необхідністю не лише розроблення і втілення нової моделі педагогічного процесу, а й принципової зміни соціальної функції освіти. Кінцевою метою навчання повинна стати підготовка високоосвіченої, професійно спрямованої особистості, спроможної знайти своє місце в складних умовах життєвих реалій. Зміни в сфері освіти за останні роки збільшились до значних масштабів, що вимагає від викладача вміння переосмислювати їх у перемінних умовах, а також уміння застосовувати знання, отримані за час навчання у ВНЗ в своїй роботі з новим поколінням, яке породжене новою інформаційною епохою.

Досягнення цієї мети потребує перегляду філософсько-ціннісних засад освіти, її істотної структурно-організаційної перебудови. Доцільно зазначити, що все більшого значення набуває таке педагогічне управління освітньою, котре полягає у вивченні, розумінні та регуляції інформаційних процесів. Від своєчасної організації, надходження, обробки, збереження та раціонального використання інформації у великій мірі залежить якість та ефективність управлінських рішень. Шляхи оптимізації цього процесу також полягають у підвищенні його продуктивності за рахунок широкого впровадження інноваційних авторських методик в освітянську галузь.

Характерною ознакою системи інноваційної педагогічної освіти є орієнтування на зміни звичного способу життя та внесення рухливості в усталений економічний порядок, підвищення рівня невизначеності як наслідок, творчості, яка сприятиме формуванню “цивілізації техногенного типу”. Даний феномен характеризується швидкою зміною техніки і технології, через постійне застосування у виробництві наукових знань. Це дозволяє вирішити питання забезпечення активної творчої взаємодії керівника з творчим



навчальним колективом. Реалізація зазначеної умови передбачає залучення студентів до активної евристичної діяльності у процесі роботи з творчими навчальними колективами, а саме: створення і використання евристичних ситуацій (орієнтування, пошуку, актуалізації, перетворення, інтеграції тощо), спрямування студента на вирішення творчих завдань у ситуації “перевтілення” і “проживання” із застосуванням евристичних методів, збагачення фахового тезаурусу та навичок внутрішнього моделювання музично-художнього образу майбутнім керівником творчого колективу, стимулювання до “конкретного процесу-дії”. Такий характер активної творчої взаємодії керівника з творчим колективом створює передумови для віднайдення студентом власних більш цінних еквівалентів мистецько-технологічного рішення, варіативного пошуку шляхів удосконалення музично-педагогічного процесу, передбачення, прогнозування наслідків тих чи інших педагогічних дій, сприяє виникненню творчого натхнення у процесі “інтонаційно-образного відтворення картини світу” (за В. Медушевським) [3, с. 98].

Виокремлення з процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики саме комунікативних дій спричинено тим, що у студентів в період проведення педагогічної практики чи практичної роботи з творчим навчальним колективом (практикум роботи з хором, оркестровим колективом) виникають труднощі саме цього порядку. Тому організація педагогічної взаємодії, створення комфортного середовища в навчальному колективі, оволодіння ефективними стилями спілкування є одним із основних завдань акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку студентів на даному етапі.

На необхідність взаємодії між вчителем і учнями вказував Ш. Амонашвілі, розглядаючи її як процес, що визначається здатністю вчителя встановлювати контакти і взаєморозуміння з учнями та який залежить від індивідуального стилю роботи вчителя, від його особистості. Навчальний процес повинен забезпечувати умови, які дозволили б кожному учню проявляти властиву йому від природи активність, самостійно робити пізнавальні відкриття, відчувати радість від спільної навчальної діяльності та спілкування. Тому головне завдання навчання у ВНЗ полягає в тому, щоб студенти оволоділи прийомами взаємодії, співробітництва та співтворчості; способами та прийомами залучення учнів до активної пізнавальної діяльності [1, с. 21].

Зміст цілей і задач досліджуваної проблеми можна розглянути через призму такого психологічного параметру як орієнтація спілкування. Даний параметр означає, що спілкування одночасно може бути особистісно-орієнтованим, соціально-орієнтованим і предметно-орієнтованим. Опираючись на ці припущення психолого-педагогічного спілкування ми можемо говорити про багаторівневий характер цілей професійно-акмеологічного розвитку майбутніх учителів музики, а саме: професійний розвиток особистості майбутнього фахівця (особистісно-орієнтоване спілкування); організація спільної та індивідуальної діяльності, яка сприяє становленню особистісно-значимого відношення студентів до предмету вивчення (предметно-орієнтоване спілкування); встановлення міжособистісного характеру взаємодії й досягнення взаєморозуміння всередині навчально-освітнього колективу, який включає педагога і студентів (соціально-орієнтоване спілкування).

Викладач, спілкуючись із студентами, буде вирішувати різноманітні за характером комунікативні задачі, які пов’язані з реалізацією основних функцій супроводу. Загальні



комунікативні задачі повинні плануватись заздалегідь, тоді як особисті будуть виникати по ходу взаємодії.

Якщо уявити спілкування як послідовність певних етапів, то постановка цілей і задач відповідатиме етапу орієнтування і планування спілкування. Даний етап має важливе практичне значення в професійній діяльності педагога. О. Леонт'єв зазначав з цього приводу наступне: "Існують такі спеціальності, для яких орієнтування на співрозмовника є професійною необхідністю. Ледь не першою тут повинна бути названа професія педагога" [2, с. 204]. Орієнтація спілкування включає в себе як орієнтування у партнері спілкування, так і "зворотне орієнтування", тобто планування педагогом самоподачі. Етап орієнтування постійно присутній у професійному спілкуванні педагога і студента. Це не одноразовий акт, а довготривалий процес, в якому досягненню глибини орієнтування учасників спілкування поступово зростає.

Навчальний матеріал, що пропонується в якості предмета спілкування повинен відповідати принципу "діалогічності", тобто бути джерелом змісту, як для педагога, так і для студентів. Предмет спілкування є важливою умовою появи діалогу (Г. Буш). Індивідуальні смисли (індивідуальне бачення предмета) пересікаються в процесі спілкування і утворюють загальне смислове поле узагальнення. Воно є якісно іншим похідним утворенням. У результаті взаємодії, індивідуальній свідомості відкривається те, що було прихованим від нього в силу його одностороннього положення відносно предмета спілкування. Тому для педагога актуальним є питання про відбір такого навчального матеріалу, який міг би стати джерелом смислового спілкування.

Таким чином, враховуючи специфіку музичного мистецтва, науковці трактують "музично-педагогічне спілкування як особливу діяльність, спрямовану на створення у шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв'язків та відносин, що найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва, художньо-творчим засобам спілкування з ним" [4, с. 16]. Музично-педагогічне спілкування при цьому розглядається як система, що має певні складові, котрі в реальній музично-педагогічній практиці виступають у цілісному вигляді та лише у своїй сукупності забезпечують досягнення високих творчих результатів. До таких складових відносять: інформаційно-комунікативну (яка охоплює процеси прийому та передачі інформації школярами та вчителем на основі особливих міжособистісних відносин); регулятивну (яка забезпечує управління емоційно-естетичними та іншими процесами у ході художнього спілкування з музикою); афективно-комунікативну (яка здійснює особливий вплив на афективні сторони особистості школярів та самого вчителя) [5, с. 77].

Крім того, слід зазначити, що проблема спілкування виводить на чільне місце проблему фахового розвитку особистості вчителя музики. Звичайно, музика впливає на дітей і без допомоги вчителя, але у цьому випадку завжди залишається можливість поверхового або викривленого сприйняття. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням розібратися у специфіці та складностях музичного мистецтва, полегшити входження в художній світ музики, створити найсприятливіші умови для досягнення духовного багатства твору.

Мовна форма музично-педагогічного спілкування також різноманітна за цілеспрямованістю. Вона, як і інші форми, виконує виховну, організаційну, художньо-



естетичну функції. Специфічною особливістю її є те, що вона майже завжди спрямована на живе звучання музики, тобто знаходить підтвердження у матеріалі, що звучить. Таким чином, відбувається зіткнення вербальної і предметної форм. У свою чергу, художньо-педагогічне спілкування на уроці музики здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо) і музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики необхідно враховувати те, що вектор музичного навчання й виховання насамперед має спрямовуватись у площину особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, на формування різнобічних потреб та інтересів. Викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в загальноосвітній школі має забезпечувати умови розвитку таких якостей учнів як ініціативність, самостійність, креативність, здатність до самореалізації та самовдосконалення. Разом з тим, враховуючи, що два виміри художньої культури – культура суспільства і культура особистості функціонують у генетичному взаємозв'язку, викладання мистецтва має спрямовуватися насамперед на опанування учнями вітчизняних культурно-мистецьких традицій, спадкоємцями яких вони мають стати у майбутньому. У зв'язку з цим, на перший план в процесі музично-естетичного виховання виступає проблема діалогічності.

На нашу думку, діалог в музичній педагогіці це сутнісна основа навчального процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика одночасно є актом особистісного та міжособистісного спілкування. Діалогічність як невід'ємна частина мистецької освіти, за визначенням О. Рудницької, пронизує і реальні діалогічні відносини “з приводу мистецтва”, і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття “художнє спілкування, пов'язане з втручанням свідомості у спонтанний” потік естетичних переживань індивіда, зі своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [6, с. 63]. Адже, художні твори, передаючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності.

Доцільно відмітити, що комунікативна взаємодія вчителя й учнів на уроках музики має найрізноманітніші форми, але найвиразніше та найбезпосередніше вона виявляється в бесіді з учнями в процесі пояснення й аналізу музичного твору. Саме тому, одним із аспектів комунікативної компетентності вчителя музики є вміння формулювати запитання так, щоб учень не лише їх розумів, а й активно на них реагував. Це, в свою чергу, безпосередньо пов'язано з виявом знання вчителем логіки змісту й особливостей музично-естетичного навчання учнів. Адже, від постановки питань та правильної побудови бесіди залежить як успіх аналізу музики, так і розвиток музичного мислення дітей взагалі.

З цього приводу доречно зазначити, що специфікою музично-педагогічної навчання є здатність особистості мислити образами. Створення художнього образу музичного твору потребує активізації художньо-образного мислення школярів. Тому повноцінне, цілісне сприйняття світу можливе лише за умови формування художньо-



образного мислення у школярів у процесі музичних занять. Сучасні вимоги до музично-естетичного виховання школярів передбачають не тільки розвиток спеціальних музичних здібностей, але й активний розвиток таких психічних процесів, як сприйняття, відчуття, мислення, пам'ять, уява, фантазія тощо. Займаючи особливе місце у структурі музично-творчих здібностей художньо-образне мислення дозволяє творчо поєднати інтелект з розвиненою чуттєвою сферою, що допомагає йому викликати в слухацькій аудиторії яскраві образи та асоціації у процесі повноцінного сприйняття музики, на основі самостійно пережитих вражень. Цей процес вимагає достатнього досвіду оперування художньо-музичними образами, адже чим багатший запас накопичених образів, тим повніший їх зміст, що створює можливість для різноманітних варіантів їх перетворень. Адже образ – це чуттєва форма психічного явища, котра має в ідеалі просторову організацію та часову динаміку. Він за своїм змістом може бути як чуттєвим (образи сприйняття, уяви), так і раціональним; будучи завжди, при цьому, чуттєвим за формою. Образ є найважливішим компонентом дій суб'єкту, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети та розгортаючи дію у просторі та часі. Повнота та якість образу визначає ступінь досконалості виконуваних дій. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта із середовищем. Об'єм змісту образів безмежний. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; у цьому випадку матеріалом для образу слугують не лише просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні тощо), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його з допомогою ключових слів).

Майбутньому вчителю музики неодмінно треба враховувати, що основну атмосферу стосунків, що виникають при взаємодії вчителя й учнів у дитячих творчих колективах, утворюють у педагогічному процесі особливі, багатозначні зв'язки з предметною основою діяльності, у даному разі – з музикою, її змістом, сприйманням і виконанням, співучасниками музичної діяльності, зі статусом учня у цій діяльності тощо. Педагогічна взаємодія може мати різну характеристику: від позитивної до негативної. Позитивну – коли педагогічні впливи відповідають запитам школяра, його інтересам; негативну – коли вони не лише не збігаються із внутрішнім світом дитини, а суперечать йому.

Характер взаємовідносин між учителем і учнем та між самими учнями у процесі музичної діяльності визначається її змістом і формою організації. При цьому виникає два типи ставлень – суб'єктно-об'єктний та суб'єктно-суб'єктний. Перший тип ставлень пов'язаний зі змістовними і операційними аспектами музичної діяльності. У навчальній діяльності – це засвоєння основ музикознавства, оволодіння навичками сприймання і виконання музики. З даним типом ставлення пов'язане виховання учня як суб'єкта музичної діяльності. Другий тип – ставлення до тих людей, з якими школяр здійснює цю діяльність. У суб'єктно-суб'єктних відношеннях учня і вчителя та учнів між собою виявляються такі ознаки музичної діяльності, як її колективний характер, спільність і предметність художньо-естетичних переживань.

Саме тому проблема комунікації взагалі та спілкування зокрема є однією з найважливіших у музично-педагогічному процесі. Урок музики має специфічні



можливості для створення духовної атмосфери під час заняття, оскільки поряд з учнями та вчителем особливим суб'єктом спілкування слугує музика. Смысл та специфіка музично-педагогічного спілкування на уроках музики полягає в досягненні художньо-музичного твору, у встановленні з ним духовно-особистісного контакту. Музично-педагогічна комунікація на уроках музики повинна підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу та спрямовуватися на створення атмосфери естетичного переживання твору.

Інноваційні технологічні підходи до організації колективного музикування студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів відкривають нові можливості для концептуального та проєктивного засвоєння фахових знань, умінь та навичок. Ефективне використання інноваційних підходів забезпечує: високу достовірність прогнозування результатів та керівництво педагогічними процесами; аналіз й систематизацію, на науковій основі, практичного досвіду та його використання; комплексне вирішення навчальних та соціально-виховних проблем; створення сприятливих умов для особистісного акме розвитку, а також дозволяє зменшити ефект впливу негативних обставин на особистість; сприяння вибору найбільш ефективних й розробці інноваційних моделей для вирішення соціально-педагогічних проблем тощо.

Інноваційні процеси, а саме – комп'ютеризація, прогресуюча індустрія інформатики, система Internet – стають каталізаторами зростаючої динаміки розвитку сучасного суспільства. Суттєвим для здійснення педагогічного керівництва спільною музичною діяльністю є використання електронних підручників, які дозволяють значно спростити процес розучування музичного твору за рахунок використання електронних носіїв. Це значно доповнює глибинне сприйняття студентами музичних творів, що вивчаються, а також поданні в електронному підручнику анотації до них, відомості про авторів музичних творів, ілюстрації картин художників тощо. Прикладом такого електронного підручника може слугувати навчально-методичний посібник “Вокальні твори українських композиторів на слова Тараса Шевченка в супроводі камерного оркестру” виданий в Інституті мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Широке використання електронних підручників дозволить майбутнім учителям музики швидше оволодівати знаннями, вміннями та навичками роботи з творчими навчальними колективами. Адже такий підхід до своєї професійної діяльності дозволяє їм всебічно вдосконалювати методи та прийоми виконавської майстерності. Серед них, насамперед, доцільно виділити прагнення досягти високого рівня художньо-професійного виконання музичних творів своїми вихованцями. Значної уваги провідні керівники колективного музикування надають виробленню відповідального ставлення до авторського тексту. Звичка точного його інтерпретування розглядається ними як одна з найнеобхідніших умов музично-художнього виконання. Під цим розуміється не лише, скажімо, суворе дотримання ритмічних особливостей тощо. Завдання ставиться творчо та об'ємно: виконавець повинен побачити в тексті абсолютно все – і зміст, і власне нотний запис, штрихи, аплікатуру, динаміку, фразування тощо. Тобто все, через що насамперед, матеріалізується головне виконавське завдання: якнайглибше проникнути у задум автора.



У процесі цієї роботи студентам допомагає прослуховування кращих зразків виконання музичних творів.

Технологізація процесу акмеспрямованого професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів музики значною мірою полягає у засвоєнні передового педагогічного досвіду – як сукупності дій викладача, спрямованих на всебічне вивчення змісту, з'ясування сутності досвіду й опанування практичними вміннями використання нового на рівні творчої трансформації передових ідей в особистісний досвід. Узагальнення інноваційного досвіду провідних керівників творчих навчальних колективів дозволило отримати цікавіший матеріал, що відкриває таїнства музичної діяльності майстрів цієї справи. З багатьох питань погляди керівників цих колективів збігаються, хоча мають іноді різні акценти, з окремих, – зокрема, із питань організації творчого процесу, прийомів та способів навчальної роботи, – відрізняються. Творче використання педагогічного досвіду як практики фахової діяльності особистості та її результату, який виявляє рівень опанування об'єктивними закономірностями, дозволяє оптимізувати процес формування виконавської майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах інститутів мистецтв й музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

На думку О. Рудницької, шлях створення та функціонування інноваційних педагогічних ідей, що спрямовані на формування фахової майстерності викладачів мистецьких дисциплін можна уявити таким чином: майстерність завдяки процесам творчого пошуку сприяє віднаходженню нових способів діяльності; у педагогічній практиці ці способи поєднуються і створюють основу для розробки ефективної методики, яка після науково-теоретичного аналізу та експериментального підтвердження пропонується педагогічній громаді та за умови схвальної оцінки набуває поширення як педагогічна інновація [6, 227].

У цілому, діагностика спілкування може охоплювати всі його сторони: комунікативну (пов'язану з засвоєнням змістом освіти), інтерактивну (пов'язана зі змінами характеру спільної діяльності), перцептивну (засвоєння взаєморозуміння). Перспективні тенденції полягають у дослідженні питань впливу сугестивних факторів на фахову підготовку майбутніх керівників оркестрових колективів. Виокремленні основні види навіювання (довільний, мимовільний, непрямий), що значно впливають на характер взаємодії в оркестровому колективі.

Музичне виконавство є особливим творчим актом, котрий поєднує в собі сприйняття, інтерпретацію та реалізацію художньо-музичного образу твору. Тому в процесі показу музичних творів школярам, учителю музики необхідно познайомити їх із багатьма аспектами цієї роботи, а саме: з історією створення музичних творів, визначення їхнього місця у творчому доробку автора твору, розробка художньо-образного аналізу твору, виокремлення його стилістичних особливостей та засобів музичної виразності, проведення паралелі з різноманітними композиторськими школами, тощо. Саме процес такої аналітичної роботи допомагає вчителю музики поступово досягнути закони виконавства, удосконалювати свої вміння, вчитися переносити основні закони та принципи виконавської культури на власне виконання творів й на виконавську діяльність школярів.



Література:

1. *Амонашвілі Ш. О.* Школа життя / Ш. О. Амонашвілі. – Хмельницький : Поділ. культ. – просвітн. центр імені Реріха, 2002. – 31 с.
2. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2: Функционирование различных форм психического отражения. Психологическая теория деятельности. – 1983. – 320 с.
3. *Медушевский В. В.* Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) // Худ. творчество. Вопросы комплексного изучения / отв. ред. Б. С. Мейлах. 1984. – Л. : Наука, 1986. – С. 82–99.
4. *Надолинская Т. В.* Интегрированные театральные технологии в художественном и музыкальном образовании : учеб.-метод. пособие / Т. В. Надолинская. – Ростов–н/Д. : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 124 с.
5. *Падалка Г. М.* Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
6. *Рудницька О. П.* Педагогіка. Загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 360 с.

ACME-ZMIERZAJĄCE PRZEZNACZENIE ZAWODOWEGO I OSOBISTEGO ROZWOJU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI MUZYKI

Sztuka muzyki jest aktem twórczości, który łączy w sobie percepcji, interpretacji i wykonania artystycznego i muzycznego wizerunku pracy. Proces pracy analitycznej pomaga nauczycielowi zrozumieć prawa muzyki stopniowo wydajności, poprawić swoje umiejętności, nauczyć się tolerować podstawowe prawa i zasady kultury wydajności w należytego wykonania prac i działań realizujących dla uczniów.

Słowa kluczowe: acmeology, rozwój zawodowy i osobisty, przyszli nauczyciela muzycznego spektaklu

ACME-AIMED GUIDELINES OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Music performance is a creative act, which combines perception, interpretation and implementation of artistic and musical image of the work. The process of analytical work helps the teacher to gradually understand the laws of music performance, improve their skills, learn to tolerate the basic laws and principles of performance culture in the proper execution of works and performing activities of students.

Key words: acmeology, professional and personal development, future teacher, musical performance.

АКМЕНАПРАВЛЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Музыкальное исполнительство является творческим актом, который сочетает в себе восприятие, интерпретацию и реализацию художественно-музыкального образа произведения. Именно процесс аналитической работы помогает учителю музыки постепенно постичь законы исполнительства, совершенствовать свои умения, учиться переносить основные законы и принципы исполнительской культуры на собственное исполнение произведений и на исполнительскую деятельность школьников.

Ключевые слова: акмеология, профессионально-личностное развитие, будущий учитель, музыкальное исполнительство.



Алла РАСТРИГІНА, Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА

ФОРМУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ СПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В МИСТЕЦЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ВНЗ

В контексті концепції духовності виховання, потрактовується поняття авторської спроможності майбутнього педагога-музиканта як інтегративної професійно-особистісної якості, сформованість якої забезпечує якісні зміни в системі його духовних цінностей, усвідомлення власного "Я", активну професійно-творчу діяльність, творче самовираження й самореалізацію в мистецькому освітньому просторі ВНЗ, що засвідчує якісно новий рівень професійної підготовки сучасного фахівця-музиканта.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, професійна підготовка, майбутній педагог-музикант, композиторсько-виконавська діяльність, духовність виховання, мистецький освітній простір, авторська спроможність.

Сьогодні вже у світовому масштабі стає очевидним, що вища освіта ХХІ століття не може йти шляхом вузької професіоналізації. Її найважливішим завданням наразі є розвиток особистості на гуманістичній основі, духовні й ціннісні аспекти якої, дозволяють розширити горизонти розуміння складного і швидкоплинного світу, адаптуватися до викликів сьогодення. Глобальна орієнтація на гуманізацію вищої освіти в Україні, стає не тільки необхідністю, але й реальністю, і, в першу чергу, це відноситься до спеціальностей мистецького спрямування.

Проблема гуманізації мистецької й, зокрема, музично-педагогічної освіти, сьогодні дійсно є найбільш визначальною й потребує ґрунтовного перегляду змісту й організації підготовки фахівців-музикантів з метою становлення і розвитку у них затребуваних часом як професійних, так і особистісних якостей. Наразі це є не тільки бажаним перспективним завданням, задекларованим в офіційних документах, а й гострою необхідністю щодо підготовки педагога-музиканта сучасного формату як вільної й творчої особистості, суб'єкта власної професійної діяльності.

З огляду на зазначені процеси, що призводять до переоцінки цінностей в системі традиційного сприйняття завдань вищої мистецької освіти, вважаємо за необхідне представити ціннісні та смислові контексти її змісту та окреслити духовно-творчий ресурс мистецького освітнього простору ВНЗ щодо підготовки сучасного педагога-музиканта й, зокрема, формування його авторської спроможності, яка, на нашу думку, є тією основою, що забезпечує особистісно-професійне становлення і розвиток майбутнього фахівця як автора своєї професійної діяльності й свого життя у відповідності до гуманістичних цінностей демократичного суспільства, що й складає мету статті.

Гуманістична парадигма мистецької освіти зумовлює відтворення цілісності буття людини й наряду з виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку, опікується становленням і розвитком, перш за все, власне людини, шляхетної й одухотвореної. Тому професіоналізм сучасного фахівця-музиканта вимірюється не



тільки рівнем сформованості його професійної компетентності, а й наявністю в структурі його особистості специфічних характеристик, що складають систему його духовно-творчих життєвих сенсів й спрямовують його практичну діяльність на реалізацію гуманістичних цінностей.

Науковий пошук українських учених сьогодення спрямовано на виявлення можливостей поєднання професійних й загальнолюдських вимірів у змісті вищої мистецької освіти. Особливої гостроти й теоретичної значущості в контексті розвитку гуманістичних засад мистецької освіти як основи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога набувають наукові позиції О. Отич, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Щолокової та ін., в яких відстоюється необхідність поєднання мистецького світу й світу людини, досягнення високого рівня професіоналізму й збереження індивідуальності. На їхню думку, саме розвиток здатності до індивідуального творчого вибору має сьогодні становити мету підготовки фахівців.

Наша наукова позиція співзвучна з думкою вищезгаданих науковців й ґрунтується на науковій концепції професора І. Кевішаса (Литва) щодо духовності виховання, яка обстоюється у спільних дослідженнях вітчизняних й зарубіжних науковців (І. Кевішас, І. Мурейка, О. Олексюк, О. Отич, А. Растрігіна), що представлені у колективних монографіях (“Spirituality in the Human world”, “Spirituality of education”, “Context of spirituality of education”). Дослідження такого порядку зумовлюють можливість розгляду освіти як виховного простору, що віддзеркалює різні рівні й аспекти прояву духовності особистості в залежності від культури часу. Іншими словами, оцінка якості духовності особистості та можливостей її прояву в навколишньому середовищі виступає своєрідною мірою демократичної культури і показником демократичності суспільства на всіх рівнях його існування. Це стосується й освіти як культурного явища [1].

Традиційно використовувана у педагогічній теорії і практиці категорія “виховання духовності” пов’язана з пізнанням духовних цінностей та вивченням моделей їхньої реалізації у діяльності людини й засвідчує рівень її знань й соціального досвіду. В такому контексті прояв духовності особистості, у певному сенсі, залишається осторонь, а система його духовних цінностей у кращому випадку поповнюється, але не перетворюється й не реконструюється. Досліджуваний же нами феномен “духовність виховання” передбачає становлення культури та якісні зміни у системі цінностей індивіда за рахунок їх осмислення, переживання й творення, тобто, докладання власних емоційних, інтелектуальних й вольових зусиль, відкриття особистісного сенсу тих чи інших явищ, власної творчості. Отже, окреслені вище категорії знаменують два різні підходи щодо впливу освітнього середовища на духовність особистості: кількісний – з традиційним “вихованням духовності”, зорієнтований на пізнання й реалізацію духовних цінностей, та якісний – коли має місце таке педагогічне явище, як “духовність виховання”, де відповідне середовище осмислюється суб’єктами й одуховнюється за рахунок творення самих суб’єктів [2].

Вважаємо, що саме останній підхід має стати основоположним в процесі реформування професійної підготовки сучасного фахівця мистецького спрямування, перетворення змісту із вузькопрофесійного спрямування на підготовку вчителя музики на широкий мистецько-гуманістичний розвиток [3] майбутнього педагога-



музиканта. Забезпечення такої можливості пов'язане, перш за все, з більш широким баченням мети підготовки фахівця у галузі музично-педагогічної освіти та завдань його майбутньої професійної діяльності. А відтак, і зміст фахової підготовки потребує реконструювання на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку.

Однією із складових професійно-творчого розвитку майбутнього педагога-музиканта, що відбувається під час його творчо-виконавської підготовки є композиторсько-виконавська діяльність, в процесі якої креативність, творчість і духовність, як взаємообумовлені й взаємозбагачувані поняття, набувають особливо значущого сенсу. Саме в ній духовно-творчий потенціал стає джерелом творчої самореалізації, постає як інтегральне явище, органічний взаємозв'язок вищих духовних цінностей та сутнісних сил особистості, які актуалізуються у творчо-виконавській діяльності, в її особистісному, педагогічному і загальнолюдському значенні.

Психолого-педагогічний аналіз процесу композиторсько-виконавської діяльності, його внутрішніх механізмів дає можливість констатувати, що у процесі такої діяльності виявляються й формуються універсальні особистісні й професійно значущі якості (художнє мислення, творча уява, креативність, здатність до емпатії та рефлексії тощо), удосконалюються художньо-інтерпретаційні компетенції (музично-теоретичні, вокально-хорові, інструментальні), здійснюється органічний взаємозв'язок вищих духовних цінностей особистості, котрі актуалізуються у зазначеній діяльності й становлять авторську спроможність майбутнього педагога-музиканта.

Авторська спроможність майбутнього педагога-музиканта виявляється багатогранно, багатоаспектно й полягає, насамперед, в усвідомленому сприйнятті мистецьких творів, глибокому проникненні й осягненні їх змісту, художньому тлумаченні й інтерпретації, натхненному виконанні, здатності творити. Саме у складному процесі композиторсько-виконавської діяльності, що ґрунтується на художньому сприйнятті-інтерпретації – від проектування художнього образу музичного твору до його творчої презентації, здійснюється самовираження і самоактуалізація майбутніх фахівців. Цей процес передбачає самореалізацію власних сил, здібностей, обдаровань, можливостей, розкриття всіх резервів творчої активності особистості, всього комплексу індивідуально-особистісних якостей, опредметнення сутнісних сил у власній продукції, різноманітній соціальній діяльності, що приводить до перетворення особистості на суб'єкта власного життя і професії.

Так виявляється діалектика розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта, оскільки віддаючи себе, свої сутнісні сили і здібності діяльності, особистість водночас здобуває їх, але вже у новій якості. Ця якість – авторська спроможність, яка набуває інтегративного характеру, оскільки містить внутрішні індивідуально-особистісні характеристики, здатності, якості і властивості, що виявляються у композиторсько-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Надаючи "життя" своїм індивідуальним цінностям, досягаючи свідомої мети, реалізуючи її у діяльності, майбутній фахівець утворює себе як неповторну особистість, спроможну досягнути



широких творчих узагальнень, демонструвати високий рівень культури, глибоку ерудованість й інтелектуальність, гармонію і красу внутрішнього світу, небайдужість до навколишнього середовища, усвідомлення його цінностей і свою причетність до творення цих цінностей. Такі фахівці успішно працюють у форматі самостійних творчих пошуків, що ґрунтуються на здобутках фундаментальних наук і унікальність яких полягає в аксіологічній основі педагогічної дії, в основі якої лежить інтелект-афект-воля.

Композиторсько-виконавська діяльність пов'язана з відмовою від штамів, стереотипів у навчанні, необхідністю й потребою вивільнення внутрішніх художньо-особистісних “резервів”, розвитком творчого потенціалу та власне становленням авторської спроможності майбутнього фахівця-музиканта. Авторська спроможність передбачає “комунікативну когерентність індивідів” та комунікативну самоорганізацію, постає як “стиль”, “спосіб мислення” про “образ світу”, зумовлюється здатністю майбутнього педагога-музиканта усвідомлювати духовну сутність мистецтва, орієнтуватися й виявляти спроможність до творчого пошуку, самостійного розв'язання поставлених проблем і творчих завдань, творчого осмислення життєвого матеріалу, адекватної інтерпретації й відтворення психологічної моделі художнього образу, виявлення власних почуттів, особистісної позиції у розумінні мистецтва і навколишнього життя, встановленні художнього діалогу з аудиторією, проектування та прогнозування професійної діяльності, осмислення й інтерпретування накопиченого досвіду та його кореляцію із соціокультурною реальністю.

Авторську спроможність ми визначаємо як інтегровану професійно значущу особистісну якість, що констатує якісне перетворення майбутнім вчителем свого внутрішнього світу й призводить до принципово нового його стану, спонукає до творчого самовияву і самореалізації, внаслідок чого студент виступає як творець нових художніх цінностей, як композитор, як виконавець, як артист, як режисер, як майбутній фахівець-музикант, спроможний реалізуватися у різних галузях соціального середовища.

Спроможність – це досягнення своєї сміливої цілі (мрії). Втілення проекту, автор якого ти сам, самореалізація, відчуття повноцінності себе і свого життя. Спроможність – це не тільки наявність можливостей або досягнення рівня розвитку здібностей, а й реалізація цих можливостей і здібностей у професійній діяльності.

У композиторсько-виконавській діяльності яскраво виявляється широкий діапазон індивідуальності майбутнього фахівця, його суб'єктність, що пов'язана із свідомим і підсвідомим досвідом автора-виконавця, його внутрішніми відчуттями, особистісною світоглядною концепцією, глибиною художньої думки, змістовністю художнього образу, культурою художнього сприйняття, здатністю до емоційних переживань і співчуттєвої ідентифікації, розвиненістю художньо-образного мислення, здатністю втілити оригінальний художній задум у відповідну звукову форму.

У власному творенні відбувається пошук сенсу самовираження, що концентрує творчі сили, є імпульсом до самозмінення, самовдосконалення, саморуку, “неадаптивної активності” (В. Петровський), трансценденції, тобто, здатності “виходити за межі самого себе”. Отже, крім розкриття індивідуальності й суб'єктності особистості, авторська спроможність стає проявом духовності особистості, що поєднує й приводить до руху не



тільки цілісну систему професійної підготовки майбутніх учителів, а й, досягаючи універсальності, виходить за її межі у більш широкий соціокультурний простір.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що перетворення вітчизняної системи музично-педагогічної освіти в контексті гуманістичної парадигми та впровадження в процес підготовки майбутнього педагога-музиканта композиторсько-виконавської діяльності як інноваційного ресурсу мистецького освітнього простору ВНЗ, забезпечує особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця-музиканта та сформованість на засадах розвитку його суб'єктних характеристик, авторської спроможності, як основи внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку у відповідності до гуманістичних цінностей демократичного суспільства.

Література:

1. Spirituality in the HumanWorld : collective monograph // Vilnius: "Education" – 2011. – 468 p.
2. Spirituality of Education : collective monograph // Vilnius: "Education", 2012. – 547p.
3. Context of Spirituality of Education (collective monograph) // Vilnius: Zuvedra. – 2014. – 400 p.

AUTORSKA WYDAJNOŚĆ PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI MUZYKI W PRZESTRZENI EDUKACJI UCZELNI ARTYSTYCZNEJ

W artykule, w kontekście koncepcji duchowości edukacji, traktuje się pojęcie autorskiej zdolności przyszłego nauczyciela muzyki jako integracyjnej zawodowej osobistej cechy, która formuje się poprzez własne wysiłki, doświadczenia, odkrycie osobistego rozumienia działalności zawodowej. Te formowania zapewniają zmiany jakości owe w duchowych wartościach tego nauczyciela, a także jego świadomość własnego ludzkiego i zawodowego "Ja", jego aktywną działalność, twórcze wyrażanie siebie i samorealizację w sztuce, która pokazuje nowy poziom wykształcenia współczesnego muzyka zawodowego.

Słowa kluczowe: edukacja muzyczna pedagogiczna, szkolenie zawodowe, Aktywność kompozytora jako wykonawcy, edukacja duchowa, samorealizacja w sztuce, zdolność autorska.

FORMING THE AUTHOR ABILITY OF FUTURE TEACHER-MUSICIAN IN ART EDUCATIONAL UNIVERSITIES' SPACE

In the context of the concept of spiritual upbringing, the concept of capacity of a future teacher-musician is concerned. It is an integrative professional and personality quality, formation of which through personal efforts, experiences, discovery of personal meaning as to professional activities, provides qualitative changes in the system of its spiritual values, awareness of his or her own personal and professional "I", active work, creative self-expression and self-fulfillment in the art educational environment that demonstrates a qualitatively new level of professional training of a modern specialist- musician.

Key words: musical-pedagogical education, professional training, composer and performer activities, spirituality of upbringing, art educational space, an author's ability.

ФОРМИРОВАНИЕ АВТОРСКОЙ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗОВ

В контексте концепции и духовности воспитания, трактуется понятие авторской состоятельности будущего педагога-музыканта как интегративного профессионально-личностного



качества, сформированность которого обеспечивает качественные изменения в системе его духовных ценностей, осознание собственного "Я", активную профессионально-творческую деятельность, творческое самовыражение и самореализацию в художественном образовательном пространстве вуза, что свидетельствует о качественно новом уровне профессиональной подготовки специалиста-музыканта.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, профессиональная подготовка, будущий педагог-музыкант, композиторско-исполнительская деятельность, духовность воспитания, художественное образовательное пространство, авторская состоятельность.

Jarosław MICHALSKI

PEDEUTOLOGICZNY CONTEKST POGADANEK OBYCZAJOWYCH WŁADYSŁAWA WITWICKIEGO

W artykule zostały scharakteryzowane cztery typy nauczycieli według C. D. Glickmana: wyrzutka, zapaleńca, obserwatora, zawodowca, a na tym tle dokonano odniesień do pogadarek obyczajowych W. Witwickiego. Podkreślono zatem ważność pracy nad osiągnięciem właściwej postawy moralnej, dokonywania własnego autotestu pracy zawodowej, dotrzymywania zobowiązań, bycia dobrym człowiekiem, szanowania swojego czasu i innych osób oraz obowiązków wobec siebie samego.

Słowa kluczowe: proces edukacyjny, postawa moralna, pedeutologia, nauczyciel, typologia C. D. Glickmana.

Dlaczego zwróciłem uwagę na tę właśnie książkę? Otóż profesor Władysław Witwicki był wspaniałym wychowawcą młodzieży, pomagał jej w trudnych chwilach, a wyrazista interpretacja człowieka kulturalnego, jaką sformułował, ma również znaczenie z punktu widzenia pedeutologii. Otóż nauczyciel, jeśli weźmiemy pod uwagę jego zadania, musi zawsze odzwierciedlać w odbiorze uczniów ów wizerunek człowieka kulturalnego. W. Witwicki podkreślał więc potrzebę i umiejętność korzystania z wytworów kultury materialnej i duchowej ludzkości, bezwzględne przestrzeganie higieny osobistej, opanowywanie swoich odruchów i afektów, chodzenie prawą stroną i jeżdżenie zależnie od przepisów w danym kraju, czytanie gazet, książek i czasopism, kształcenie się w swoim zakresie najbardziej, a w innych ile jest możliwości, umiejętne wyrażanie swoich myśli słowem i pismem, nie łamanie praw współzycia ludzkiego, potrzebę do życia dobrej sztuki i łagodnych obyczajów, uczenie się języków obcych i dotrzymywanie zobowiązań (na podstawie korespondencji z 1947 roku, za: K. Jeżewska, 1962, s. 6).

Nie są to obojętne kwestie dla nauczyciela, gdy weźmiemy pod uwagę choćby następujące ujęcie, że "jest główną osobą przekazującą systematycznie uporządkowaną i porównywalną wiedzę z najróżniejszych dziedzin nauki w szkole, a zarazem obok ojca i matki jest trzecim, głównym czynnikiem wychowawczym" (za: J. Průcha, 2006, s. 295).

Nietrudno zauważyć, że wskazany wizerunek kulturalnego człowieka tworzy swoisty łącznik wychowawczy z uczniami, wyznaczając dyspozycje do swoistego zaangażowania w tworzenie dróg prowokujących do myślenia o rzeczywistości kultury, co jest konieczne, gdy weźmiemy pod uwagę pogrążanie się w inercji, aby nie podejmować wyzwań eksplikatywnych.



Nauczyciel poprzez swoją odpowiedzialność moralną, wiedzę i umiejętne wychowywanie uczniów przewiduje zatem zagrożenia i na nie reaguje, jeśli mogą zakłócić ich rozwój życia.

Omawiany zbiór pogadań obyczajowych jest bardzo interesujący w swej treści, nieprzemijający, bowiem daje bardzo przystępne wskazówki, jak współdziałać z innymi, ale nade wszystko jest zaproszeniem do indywidualnych przemyśleń, jak też rozmów z innymi o dylematach moralnego zachowania. Omawiane w książce tematy nie muszą sprawiać, że nauczyciel będzie krępować się z racji ich rozpatrywania, ujmują coś, co określiłbym argumentacją wychowawczą, której dziś niestety brakuje w niejednej szkole, biorąc pod uwagę odbiór ról nauczycieli przez uczniów. Jest to bardzo ważna sprawa, bo jak stwierdza G. Wasjanowicz “z analizy treści kategorii “kultura” i “moralność” wypływa więc wniosek: te pojęcia są dostatecznie jednorodne, współistniejące, integralne. Zatem w swym układzie współzależności potrzebują szczególnego wytłumaczenia. Przede wszystkim jest to powiązane z tym, że moralność w kulturze, jak i w życiu społecznym, nie ma swego ustalonego miejsca, gdyż charakteryzuje ją wielokształtność w odniesieniu do społecznego istnienia ludzkości. I w kulturze, i w moralności społeczeństwa, szczególnie ważną rolę odgrywa obcowanie. Kultura nadaje znaczenie sprawom człowieka, kształtuje poziom obcowania ludzi, otwiera nowe możliwości jego udoskonalania. Zatem pojęcie “kultura” podkreśla i wzmacnia treściowy aspekt pojęcia “moralność”, czyli akcentuje uwagę na swoistości moralnych wartości. Można więc powiedzieć, że kultura nie tylko podkreśla rolę moralnych wartości dla społeczeństwa, ale również podnosi ich wartość do takiego poziomu uświadomionego utrzymywania, który staje się kategorią stałego wzrostu. Te moralne wartości realnie więc funkcjonują w obcowaniu, międzyosobowych i innych społecznych stosunkach. Moralność, będąc nieodłączną składową częścią kultury, aktywnie zatem sprzyja duchowemu wzbogacaniu jednostek w ich kulturotwórczej działalności” (s. 20–21).

A skoro nasze przemyślenia są ukierunkowywane ku szkole bardzo zaangażowanej w jakość procesu wychowawczego, warto wobec tego przedstawić zakres zagadnieniowy pogadań do typologii nauczycieli i przez ten pryzmat ukazać ich wartość moralną. D. Tuohy przedstawia cztery typy nauczycieli według C. D. Glickmana, 1981), twierdząc, że “nauczycieli można klasyfikować na podstawie ich kompetencji poznawczych (techniczna strona nauczania) i emocjonalnego zaangażowania (przynależność i oddanie)” (2002, s. 164). Nakreślając dwie osie ujmujące właśnie kompetencje poznawcze (pozioma) oraz zaangażowanie emocjonalne (pionowa), można wskazać następującą typologię nauczycieli: “**Wyrzutek** to ktoś, kto mieści się nisko na obu osiach. Nie rozumie zadań stojących przed szkołą i nie dba o nie. Czasami wyobraża sobie, że kształcenie to ciskanie wymaginowanych pereł przed rzeczywiste wieprze. Nie ceni wiedzy i umiejętności, jakie ma przekazać, a jego kontakty są ubogie i na “nie”. Niekiedy do takiego położenia nauczyciel dochodzi w wyniku zawodowego wypalenia” (2002, s. 164).

Odniesmy więc do tego opisu myśl W. Witwickiego. “Praca nad osiągnięciem właściwej postawy moralnej wymaga, po pierwsze, pracy nad zasadami etycznymi, aby uniknąć zasad mylnych, a pozostałe żeby się nie wykluczały i nie ograniczały nawzajem. Po drugie, wymaga wysiłków woli, aby się w działaniu trzymać uznanych zasad, a w razie jakiegoś odbiegnięcia od nich – wracać na tor właściwy. To wymaga nieraz zaparcia się siebie, bo wymaga walki postanowień moralnych ogólnych z pragnieniami i zachciankami chwilowymi. Tak samo jak



trening sportowy, którym człowiek zmierza do panowania nad własnym ciałem. Tak samo jak ćwiczenie w dyskusji naukowej, utrzymanej w ramach logiki formalnej” (1962, s. 63).

Wskazany kontekst nie tylko podkreśla wizerunkową stronę działalności nauczyciela, ale przede wszystkim zachęca do pracy nad sobą, co wskazuje W. Witwicki, ale też i jej uobecnianie. Ten aspekt musi być odczuwany przez uczniów, bo wówczas będzie możliwe budowanie swoistego pomostu odbioru wartości, poprzez uświadamianie sobie ich poziomów. Jak podaje Ch. Hodgkinson, “na model odnoszący się do wartości indywidualnych składają się trzy poziomy: transracjonalny – wartości są pojmowane metafizycznie, mają cechy absolutne i idealne, obrazują dążenia człowieka, opierają się na woli, kodeksie etycznym, poczuciu estetycznym i odczuciach moralnych, są efektem aktu wiary, czymś całkowicie osobistym i niepowtarzalnym, niemożliwa jest ich weryfikacja za pomocą metod naukowych lub argumentów logicznych; racjonalny – wartości są postrzegane jako połączenie rozsądku i poznania oraz osadzone w społecznym kontekście obyczajów, norm, zwyczajów, standardów i oczekiwań, zależą od uznania przez określoną zbiorowość, są nakierowane na konkretne obszary działania i organizacje, ich podstawę filozoficzną stanowią humanizm, pragmatyzm i utylitaryzm; subracjonalny – wartości są oparte na osobistych odczuciach i preferencjach (wartość przypisuje się temu, co jest postrzegane jako dobre dla kogoś), mają charakter behawioralny, są osadzone w sferze emocji, a więc są wewnętrzne, indywidualne, bezpośrednie i afektywne. Człowiek porusza się nieustannie pomiędzy poszczególnymi poziomami, kładąc nacisk na idee i poglądy (poziom 1), walory poznawcze i społeczne (poziom 2) albo aktywność i preferencje (poziom 3)” (za: J. Szempruch, 2013, s. 258).

Typ nauczyciela *wyrzutka* nie przynosi więc znaczących korzyści wychowawczych uczniom, ale przez pryzmat uświadomienia sobie potrzeby zmian, może stanowić dla nauczyciela odniesienie dynamizujące jego działania w kierunku przede wszystkim tworzenia nowych stron własnej pracy, nie zaś funkcjonowania w ich nieprzemyślanym formacie.

Jak podaje w dalszym ciągu pogadanki *Sumienie i praca nad sobą* W. Witwicki “od czasu do czasu trzeba robić rachunek sumienia, jak starożytni pitagorejczycy, a więc pytać siebie samego i odpowiadać sobie szczerze, co złego robię lub zrobiłem, w którym punkcie postępuję lub postąpiłem słusznie i jakiej powinności nie dopełniam należycie. Aby sobie zdać sprawę nie tylko z własnych czynów, ale i z zaniedbań. Wielką pomocą przy tym może być godny zaufania a szczerzy przyjaciel, który by się nami nie gorszył i nie schlebiał nam również. Kiedy się stwierdzi u siebie jakiś czyn, który nas nie zadowala moralnie, trzeba go nie powtarzać więcej i to sobie postanowić szczerze, a jeśli to była skłonność trwała, a więc wada pewna, wyłamywać się z niej świadomie i wytrwale. Nie zrażać się przy tym niepowodzeniami na początku drogi. Nie powinno to wszystko być objawem kultu własnej osoby, tylko powinno być natchnione myślą o drugich. Nie chorobliwą treścią, ale jednak obawą, czy się komuś nie robi krzywdy, albo mu nie przysparza niepotrzebnego cierpienia” (1962, s. 64–65).

Nietrudno zauważyć, że przedstawione fragmenty tej pogadanki, właśnie przez bardzo dostępną formę, mogą stanowić odniesienie do skutecznej pracy wychowawczej z uczniami, ale przede wszystkim wymagają, aby prowadzący ją nauczyciel i tłumaczający jej treść, sam był autentyczny. Nauczyciel *wyrzutek* musi wobec tego sam najpierw rozpocząć trudny proces



zmian, ale przecież możliwy. Właśnie treść tych pogadarek wymaga od nauczyciela dążenia do profesjonalizmu!

Z kolei *“zapaleni* jest ogromnie oddany, choć nie bardzo rozumie, dlaczego i z jakich powodów. Nieustannie rozgląda się za wyzwaniem godnymi mistrza, łatwo porzucając jeden obowiązek na rzecz kolejnego. Pierwszy zgłasza się do wszelkich komisji i do nowych zadań. Cechuje go słomiany ogień. Nowe pomysły i zadania odciągają go od wcześniejszych” (D. Tuohy, 2002, s. 164-165).

Odnieśmy ten kontekst do pogadanki obyczajowej *Dotrzymywanie zobowiązań*. “Do wyjątków należą ludzie punktualni, do wyjątków ci, którzy uprzedzają i tłumaczą się z niemożności przybycia na czas. A to dyktuje najprostsze poszanowanie czasu drugich ludzi i najprostszemu szacunek dla nich. Nikt sobie nie zdaje sprawy z tego, że człowiek niepunktualny jest złodziejem i arogantem. I nikomu nie można tego powiedzieć, bo się ciężko obrazi. Ludzie myślą, że gdzie nie ma złego zamiaru, tam też nie ma złego czynu. I myślą się grubo. Wiele złego dzieje się przez zaniedbanie obowiązków bez żadnego złego zamiaru. Nie może być uczciwy człowiek chorobliwie roztargniony, zapominalski, a nade wszystko lekceważący swoje zobowiązania. Szanujący się człowiek, jeżeli coś przyrzeka, nie daje słowa honoru i nie przysięga, tylko dotrzymuje zobowiązania po prostu, bez żadnych szczególnych zaklęć” (W. Witwicki, 1962, s. 156–157).

Jest to również bardzo interesująca kwestia, będąca nie tylko swoistym zobowiązaniem dla nauczyciela i uczniów, ale też stanowiąca ważny wymiar rozumienia pojęcia szacunku. Nie może to być ustalenie tylko słownikowe, ale przede wszystkim czytelne interpretacyjnie i zauważalne. Jeśli mamy przyjąć tę wartość jako niezbędną, to przede wszystkim nauczyciel ma odzwierciedlać jej sens i korzyści osobowe. Zatem w odniesieniu do nauczyciela *zapaleńca* mamy odniesienie zachęcające do zmiany swojej postawy życiowej i zawodowej, bowiem ta kategoria wskazana przez W. Witwickiego bardzo wyraźnie akcentuje sprawę należytego wzorca, dodajmy też, że realnego.

“Żeby to zawsze móc zrobić, trzeba przede wszystkim nie przyjmować nigdy zobowiązań, których się nie chce dotrzymać. To byłoby oszustwo. Po drugie, nie przyjmować zobowiązań, kiedy się nie jest pewnym, że się ich dotrzyma. Więc liczyć się z własnymi możliwościami i nie brać zobowiązań nad siły. Jeśli mimo to dotrzymać umowy nie można, rzec się umowy, uprzedzić drugich i przeprosić, objawić to, że się szanuje zobowiązanie i tych, wobec których się zobowiązanie przyjęło. To jest obowiązek najprostszej uczciwości. Nie przyrzekaj nikomu pod wpływem serdeczności złotych gór, ale każdej umowy dotrzymaj. Łatwo zrozumieć, że tylko z takimi ludźmi można jakoś organizować życie własne i jakiegokolwiek przedsięwzięcia zbiorowe. Obowiązkowość, słowność, sumiennosc, to nie są cnoty heroiczne, tylko najprostsze obowiązki w pożyciu z ludźmi, a wszystkie polegają na jednym: na poszanowaniu przyjętych zobowiązań” (W. Witwicki, 1962, s. 157).

Myślę, że te wskazówki, jakże ważne w rozmaitych interakcjach osobowych, mogą przynieść nie tylko efekty wychowawcze, ale również modyfikować zachowania i uczyć nabierania dobrych manier funkcjonujących w życiu społecznym. Skoro rozpatrujemy obecnie założenie, że szkoła współczesna jest w ogromnym kryzysie, to może warto jej nowe koncepcje budować na podstawie wspólnej kreatywności nauczycieli, uczniów, rodziców, przedstawicieli różnych instytucji, aby jej działalność nie tylko miała oblicze wymiany kulturowej, ale także



dialogowej i otwartej, czyli przede wszystkim uwolnionej od biurokracji i centralizmu. W takiej szkole inny będzie rzecz jasna koloryt relacyjny, ale też dotyczący samej pracy nauczycieli, mający większe nastawienie na wrażliwość aksjologiczną, co tym samym da szersze możliwości nauczycielom z powołania, nie niszcząc rzecz jasna tego szczególnego zamiłowania. Jak widzimy, od czasu wydania pogadanek, ich treść jest nadal aktualną troską o wychowanie uczniów, ale też i pośrednio o jakość pracy nauczycieli.

“Potrzebujemy reformy szkolnictwa przeprowadzanej z większą świadomością tego, dokąd zdążamy, oraz z większym przekonaniem, jakimi ludźmi chcielibyśmy się stać. Moglibyśmy wówczas podjąć prawdziwą próbę nakreślenia przyszłości procesu edukacyjnego – próbę, w której wszystkie, zgromadzone za wszelką cenę zasoby intelektu i współczucia zostałyby przekazane do dyspozycji szkół” (J. Bruner, 2010, s. 167).

Natomiast “*obserwator* świetnie rozumie zadania, nie włącza się jednak w ich rozwiązywanie ani realizację. Trzyma się na uboczu i komentuje. Wszystko już widział, jego analizy są dojrzałe, nierzadko trafne i przenikliwe. Nie wierzy jednak w sukces i nie spieszo mu poświęcać energię na twórcze rozwiązania problemów. Nie zgłasza się na ochotnika, ale chętnie krytykuje pracę innych, zwłaszcza jeśli może “zyczliwie” wytknąć błąd” (2002, s. 165).

Można powiedzieć, że jest to typ nauczyciela, który będzie bardziej preferował moralizatorstwo aniżeli argumentację, grę niż zaangażowanie, maskę niż prawdziwe oblicze, wygodną aklimatyzację niż wysiłek tworzenia nowych warunków, swoją silną pozycję w szkole bez chęci pomocy innym.

Co w tym aspekcie odnajdziemy w pogadance obyczajowej *Pobudki postępowania etycznego*? “Wypada być dobrym człowiekiem nie dla nagrody jakiegokolwiek, tylko z własnej potrzeby serca. Ludzie są przecież biedni, krótko żyją, dużo cierpią, starzeją się, jak tylko dorosną, i zawsze za prędko umierają, jak wszystkie istoty żywe – po co im jeszcze życie, i tak ciężkie, własną osobą zatruwać? Najbiedniejsi są ludzie źli, którzy się we własnej żółci i zawiści, i zarozumiałości smażą i gryzą się powodzeniem innych. Wypada i z nimi współczuć, a bronić przed nimi i siebie, i drugich. Jakieś współczucie ze wszystkim, co żyje i umiera, to najlepsza pobudka do postępowania godziwego i unikania krzywdy ludzkiej. Nie strach przed karą z zewnątrz, nie wyrachowanie na nagrody z zewnątrz, nie wzgląd na opinię i na oko ludzkie, tylko własna potrzeba serca” (W. Witwicki, 1962, s. 51–52).

Przedstawiony fragment nie może oczywiście prowadzić nas do wniosku, że bycie nauczycielem *obserwatorem* nie jest w ogóle korzystne dla szkoły. Problemem jest tylko umiejętność wykorzystywania obserwacji dla tworzenia wspólnoty nauczycielskiej, dla pomagania w odkrywaniu popełnianych błędów lub zagubionych atrybutów. Ale właśnie tu najbardziej znacząca jest wspomniana potrzeba serca, czyli odmieniająca rzeczywistość zafałszowanych zwierciadeł osiągnięć w sens bycia nauczycielem. Takie podejście może być wiodące, o ile zostanie wzbogacone o wiarygodny przekaz płynących zeń wartości. Natomiast wizerunek nauczyciela *obserwatora* ujawniający jedynie dopełnianie się, ale mające związek tylko ze zgadzaniem się ze sobą ma zbyt uproszczony charakter, któremu brakuje właśnie rzetelnego współdziałania z innymi. I znów taki nauczyciel nie przedstawi uczniom zbyt wielu wskazówek wychowawczych, a będzie je ujmował aluzyjnie. Tymczasem obserwację można odnieść do stanowiska M. P. Markowskiego, że “chodzi o to, by podkreślić niezwykłość zwykłego albo też, by z ukosa przyjrzeć się temu, na co zwykle się nie patrzy” (2015, s. 59).



I to stanowisko zupełnie inaczej sytuuje miejsce nauczyciela *obserwatora* w szkole, gdyż wyznacza mu tak naprawdę funkcję analityczną. Przez ten pryzmat jego rola w szkole może być bardzo znacząca. Dodajmy wobec tego jeszcze jeden czynnik, który może zaburzyć to dążenie.

“Inna kradzież jest bardzo pospolita. Ludzie, którzy sami mają czasu aż za wiele, kradną czas pracującym bez żadnego skrupułu. Żeby pogadać, żeby odetchnąć, żeby posiedzieć trochę, żeby mieć do kogo mówić o sobie i swoich sprawach. Nawiedzić kogoś to uchodzi za objaw życzliwości i czci. Przyjąć kogoś to obowiązek i wypada dziękować za odwiedziny. Gospodarz jest bezbronny, gość bezpieczny i bezkarny. Dlatego nie przychodzi niezaproszony i nie uprzedziwszy, że przyjdiesz. A przychodzi punktualnie, bo nic gorszego, niż czekać na kogoś i nie móc się ani wziąć do jakiejś roboty, ani wyjść” (W. Witwicki, 1962, s. 139).

Jest to uwaga odnosząca się m.in. do nauczyciela *obserwatora*, gdyż może ujmować atmosferę panującą w pokoju nauczycielskim, “wykorzystywanie” obserwacji przeciwko innym, albo też mistyfikowanie własnej pracy, jako bardzo wydajnej, a tak naprawdę ukierunkowanej na asystowanie innym w sensie zabierania im czasu na wykonanie powierzonych zadań, bo przecież trzeba omówić zauważone u kogoś niedociągnięcia, a może też rozgłosić jakąś sensacyjną plotkę. Mamy tu więc odniesienie do odpowiedzialności za jakość czasu przeznaczonego na pracę. Ponownie nie można w tym aspekcie niczego wartościowego zaoferować uczniom, bowiem nie przekonają się do ważności zarządzania swoim czasem, gdy nie zobaczą u nauczyciela pełnej akceptacji jego znaczenia.

Wreszcie “*zawodowiec* jest oddany celom szkoły, a jego oddanie oparte jest na porządnej wiedzy i wyraża się w działaniu. Przedsięwzięcia ocenia według uznanych kryteriów i realizuje je rozumnie, łącząc interes osobisty z interesem organizacji” (2002, s. 165).

Jest to oczywiście bardzo pozytywny typ nauczyciela, bowiem przez ten pryzmat możemy dostrzegać nie tylko wiedzę przedmiotową czy ogólną, albo umiejętności, ale także przekonanie, że wie, na czym polega bycie nauczycielem, łącząc wymienione kwestie z etyką i wychowaniem. To rozumienie odnajdywania siebie w zespole i tym samym kształtowanie wzoru nauczyciela przydatnego pedeutologii i praktyce zawodowej jest bardzo potrzebne. To podejście możemy ponownie wzbogacić przemyśleniami W. Witwickiego zawartymi w pogadance *Co to jest etyka*. “Ważność etyczna postępowania ludzkiego zaczyna się tam, gdzie się zaczyna jakakolwiek wymiana usług człowieka z innymi istotami żywymi. Tylko dla drugich ludzi, zwierząt, roślin może człowiek być dobry albo zły – dla siebie samego tylko pośrednio, ze względu na innych. Tu się może nasunąć pytanie: Czyż nie istnieją obowiązki człowieka względem samego siebie? Owszem, istnieją. Zjawiają się zawsze, kiedy sobie człowiek coś w stosunku do siebie samego postanowi i chce tego dotrzymać wbrew przeszkodom zewnętrznym i własnym późniejszym zachciankom. Kto sobie postanowił wstawać przez miesiąc o świcie i odbywać ranne przechadzki, ten sobie sam stworzył nowy obowiązek względem siebie samego i powinien wcześniej chodzić spać, jeżeli chce swego postanowienia dotrzymać. Ale to nie jest obowiązek etyczny, tylko sportowy albo higieniczny. A czy nie powinien dbać o swoje zdrowie, pogodę, przyzwoity wygląd, czystość, choćby go nikt nie widział? Zapewne, że powinien. I wymagamy tego od każdego, ale i te wymagania stają się dopiero wtedy etyczne, gdy chodzi o wzgląd na innych ludzi, o to, żeby się nie zaniedbywać w pracy dla drugich i nie razić oczu ludzkich na ulicy, w domu i przy pracy. Poza tym, to będą tylko wymagania estetyczne, higieniczne, z zakresu kultury



osobistej, ale nie: wymagania etyczne. Można jednak przyjąć także umowę przeciwną i mówić o obowiązkach etycznych także i względem siebie samego, argumentując w ten sposób: “Jesteś człowiekiem tak samo, jak inni ludzie, więc to samo, coś winien każdemu człowiekowi, winienes i sobie samemu” (1962, s. 11–12).

Dla nauczyciela *zawodowca* ten fragment jest budujący w kontekście postrzegania przez niego swoich zadań w szkole. Zauważamy tu wzmocnienie procesu współdziałania, stawianie sobie jasnych wymagań i dostrzeganie ucznia w roli podmiotowej, gdyż wyraźnie jest tu nastawienie na wymianę wartości, dzielenie się nimi, budowanie przekonania o tym, że pełnymi rzeczywiście ważne role wynikające z tego, że jesteśmy poważnie traktowani. Ten kontekst ma znaczenie służące nauczycielom będącym na różnych etapach swojej pracy zawodowej, ale również i uczniom, dlatego, że powinni otrzymywać dyspozycje do wzbogacania siebie, ale też umieć ich poszukiwać. Tacy nauczyciele są więc bardzo potrzebni w procesie wychowawczym.

Przedstawmy więc jeszcze jedno uzasadnienie: “(...) Zmuszać, to często nic innego, jak tylko: robić tak, żeby ktoś zechciał w końcu, choć zrazu nie chciał i nie chciałby dalej, gdyby zewnętrzny przymus ustał. Ale nie tylko ten musi, na kogo działają przymusy zewnętrzne, jakieś pięści, bity, krzyki, strachy, groźby. Przymuszać kogoś można i prośbami, łzami, uśmiechem, ba nawet: argumentami, dowodami. Jak długo ktoś nie chce, to nie musi, a nawet nie może. Brak mu ważnego wewnętrznego warunku do działania. Jeżeli się ten warunek zjawi, a nie zająd zewnętrzne przeszkody niepokonane, działanie zjawi się z konieczności. Będzie umyślne i będzie konieczne zarazem. Ktoś zechce i będzie musiał. Jakże to? Kto chce, ten musi? Kto nie chce, ten nie może? A przecież zawsze albo ktoś chce, albo nie chce i nic trzeciego chyba nie zachodzi nigdy? W takim razie zawsze albo się musi, albo się nie może? A kiedyż się właściwie może? Czy na to w ogóle nie ma miejsca? Nic tylko zawsze przymus dodatni lub ujemny? A możliwość czy nie zachodzi nigdy? – Zachodzi i jest na nią miejsce. Możliwym nazywamy to, czego, zdaniem naszym, nic nie wyklucza, ale nie wiemy, czy je coś do istnienia zmusza, czy nie. Tylko rzeczy, o których nie wiemy, czy być muszą, a sądzimy, że nic im nie przeszkadza istnieć, nazywamy możliwymi” (W. Witwicki, 1962, s. 30–31).

W odniesieniu do nauczyciela *zawodowca* są to bardzo ważne przemyślenia, gdyż jego działalność kształtują głównie dyspozycje wewnętrzne, które przekonują go do słuszności wyboru pracy z uczniami i umożliwiają coraz to bogatsze rozumienie siebie jako nauczyciela. Oczywiście, w tym stanowisku dostrzegamy wielorakie uzasadnienia, ale one w gruncie rzeczy prowadzą do refleksji i blokują absolutyzację. Tym samym nauczyciel, którego typ omawiamy może dążyć do podmiotowego charakteru interakcji z uczniami i omawiania z nimi takiego świata, w którym co prawda nie jesteśmy w uprzywilejowanej pozycji, ale czy to znaczy, że mamy zrezygnować z bycia prawdziwymi?

Dodajmy jeszcze, że to “kultura szkoły może popychać nauczyciela do jednej z czterech powyższych kategorii. Istnieje tu podobieństwo do tego, co zauważył Etzioni (typy władzy, dopisek J.M): stosunki władzy wpływają na uczestnictwo w organizacji. Na przykład, jeśli nauczyciele stwierdzą, że ich oddanie szkole nie może się zrealizować ze względu na brak po temu okazji (szkoła nie prowadzi lub nie przydziela zajęć pozaprogramowych, odpowiedzialnych zadań, kończą na pozycji obserwatora, a w krańcowych przypadkach – wyrzutka. Nauczyciele o mniejszych możliwościach intelektualnych lub których nie pociąga w sensie intelektualnym przedmiot nauczania ani samo nauczanie, bardzo łatwo uznać mogą za



beznadziejne zmaganie się ze zmianami programu i tym wszystkim, co wynika ze społecznego położenia uczniów, Wówczas się wycofują emocjonalnie albo – przeciwnie – uczą gorliwie w poczuciu misji (zapaleńcy), nie tyle ze względu na interes osobisty, ile po to, żeby sprostać narzuconym im normom” (D. Tuohy, 2002, s. 165–166).

Widzimy zatem, że poszczególne typy nauczycieli nie muszą mieć charakteru stałego, mogą być zmienne w zależności od kultury organizacyjnej szkoły, ale niezależnie od ich transformacji indywidualnej, nie można pomijać pracy nad sobą czy też wzbogacania własnej świadomości refleksyjnej. Ich jakość ma przeniesienie na moralny kontekst realizowanych zadań, co starałem się uzasadnić przez odniesienie do treści pogadank obyczajowych W. Witwickiego. Podkreśliśmy wyraźnie, że uczeń nie będzie się dopytywał o typ nauczyciela w kontekście teoretycznym, on szybko go określi na podstawie własnych doświadczeń z nauczycielami, ale skoro mówimy o oddziaływaniach wychowawczych, to pogadanki obyczajowe mają podwójne znaczenie: nauczycielowi umożliwić przez samego siebie ukazać ich znaczenie a uczniowi przemyśleć ich treść w wyniku argumentacji z nauczycielem i rówieśnikami. Takie podejście umożliwi być może otwarcie szkoły na istniejące problemy wynikające z biegu rzeczywistości.

“Tak jak fizyczny ból sygnalizuje schorzenie ciała i przyspiesza decyzję o podjęciu leczenia, tak skrupuły moralne sygnalizują zagrożenie więzi międzyludzkich i przyspieszałyby głębszą refleksję nad nimi oraz bardziej prężne, stosowne działania w ich obronie, gdyby nie tłumili ich moralne środki przeciwbólowe, którymi zasypuje nas rynek. Nasze intencje czynienia dobra wobec innych zostały skomercjalizowane. Ale to przecież nie rynki konsumenckie należy obarczać główną odpowiedzialnością, a już na pewno nie jedyną odpowiedzialnością za to, że tak się stało. Z premedytacją czy też mimowolnie rynki konsumenckie są *współwinnymi* zbrodni spowodowania rozpadu więzi międzyludzkich: współsprawcami zarówno przed popełnieniem tej zbrodni, jak i po jej popełnieniu...” (Z. Bauman, 2012, s. 128).

Uczniowie mają zatem dochodzić do rozumienia tych zależności, ale też odkrywać tkwiący w nich chaos uczuć, poglądów, a poprzez tłumaczenie nauczycieli i własne przemyślenia znaleźć warunki do zmiany. A skoro trzeba się zatrzymać, to warto też spojrzeć na książki w antykwariacie. Nie można bowiem nigdy zapomnieć dawno wydanych woluminów i nie wziąć ich pod swą myślową opiekę.

Bibliografia:

1. *Bauman Z.* O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo. Wydawnictwo Naukowe DSW. – Wrocław, 2012.
2. *Bruner J.* Kultura edukacji. UNIVERSITAS. – Kraków, 2010.
3. *Jeżewska K.* Od Wydawcy. (W:) W. Witwicki.; Pogadanki obyczajowe. PWN. – Warszawa, 1962.
4. *Markowski M. P.* Sok rzeczywistości. (wywiad Andrzeja Franaszka), Tygodnik Powszechny nr 7, 2015.
5. *Průcha J.* Pedeutologia. (W:) Pedagogika, t.2, redakcja naukowa B. Śliwerski, GWP. – Gdańsk, 2006.
6. *Szempruch J.* Pedeutologia. Studium teoretyczno – pragmatyczne. Oficyna Wydawnicza “Impuls”. – Kraków, 2013.
7. *Tuohy D.* Dusza szkoły. Wydawnictwo Naukowe PWN. – Warszawa, 2002.



8. Wasjanowicz G. Etyka pedagogiczna. "Norma". – Lwów, 2005.
9. Witwicki W. Pogadanki obyczajowe. PWN. – Warszawa, 1962.

ПЕДЕВТОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ЗВИЧАЄВИХ БЕСІД ВЛАДИСЛАВА ВІТВИЦЬКОГО

Автор описує проблеми різних типів вчителів за С. Д. Глікманом: хуліган, ентузіаст, спостерігач і професіонал. У зв'язку з цією типологією були зроблені посилання на загальні вислови В. Вітвицького. Таким чином, підкреслено важливість досягнення належного морального ставлення, автотестування чийсь професійної діяльності, дотримання умов зобов'язань, щоб бути хорошою людиною, поважати свій час та час інших людей, як і обов'язки по відношенню до самих себе.

Ключові слова: навчальний процес, моральна позиція, педевтологія, учитель, типологія С. Д. Глікмана.

PEDEUTOLOGICAL CONTEXT OF COMMON TALKS OF WLADYSLAW WYTWITSKY

This article outlines the issue of different types of teachers in relations to C. D. Glickman's words. These types are: ruffian, enthusiast, observer and professional. In reference to this typology there were made references to W. Witwitsky's common talks. Therefore this publication emphasizes the importance of achieving suitable moral attitude, autotesting somebody's professional work, keeping the terms of agreements, being good man, respecting own and other's people time as well as the responsibilities.

Key words: educational process, moral attitude, pedeutology, teacher, typology of C. D. Glickman

ПЕДЕВТОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОБЫЧНЫХ БЕСЕД ВЛАДИСЛАВА ВИТВИЦКОГО

Автор описывает проблемы различных типов учителей по С. Д. Гликману: хулиган, энтузиаст, наблюдатель и профессионал. В связи с этой типологией были сделаны ссылки на общие высказывания В. Витвицкого. Подчеркнута важность достижения надлежащего нравственного отношения, автотестирования чьей-то профессиональной деятельности, соблюдения условий обязательств, чтобы быть хорошим человеком, уважать свое время и время других людей, как и обязанности по отношению к самим себе.

Ключевые слова: учебный процесс, нравственная позиция, педевтология, учитель, типология С. Д. Гликмана.

Володимир ТИМЕНКО

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Сформульовано проблему збереження національної своєрідності педагогічної освіти і культури в умовах глобалізації. Уточнено сутність понять "педагогічне проектування", "проектне освітнє середовище", "проектний освітній простір". Обґрунтовано принцип потрійності інформаційного синтезу у фаховій підготовці учителя-дизайнера.

Ключові слова: педагогічне проектування, педагог-дизайнер, дизайн-середовище, дизайн-простір.

Для сучасних світових процесів властиве явище культурної і освітньої глобалізації, яке характеризується зближенням культури і освіти між різними країнами та зростанням



міжнародної комунікації. Терміни “культурна глобалізація”, “глобалізаційні процеси в освіті” з’явилися в кінці 80-х рр. у зв’язку з процесами зближення націй та розширенням культурних і освітніх контактів між народами. Культурно-освітня глобалізація – це прискорення інтеграції націй у світову систему у зв’язку з розширенням сучасних транспортних засобів та економічних зв’язків, формуванням транснаціональних корпорацій та світового ринку, впливом засобів масової інформації. Глобалізація є яскравою ознакою сучасного етапу суспільного розвитку і виявляється не тільки в політиці, економіці, праві, але й у таких сферах як мистецтво, освіта, наука, культура. Але культурно-освітня глобалізація призводить до того, що популярні міжнародні культурні і освітні явища поглинають національні або трансформують їх в інтернаціональні.

З іншого боку, носії ідеї духовного просвітлення особистості завжди виступали за збереження національних цінностей, відродження національної культури і освіти: “Освіта, позбавлена підґрунтя етнічної культури, є “освітньою системою невігластва”, яка зосереджується на зовнішніх характеристиках навчальних досягнень і заперечує духовні етнічні знання. Така система “освітнього невігластва” не спричиняє конструктивного впливу на життя суспільства, але спроможна привести суспільну свідомість до матеріальної засліпленості [1].

Уникнути поглинання національно своєрідного формотворення і декору етнокультурного середовища і національного освітнього простору можна завдяки технологіям педагогічного проектування (навчального, художнього, технічного, комп’ютерного), якими покликаний оволодіти сучасний педагог-дизайнер. У педагогічній освіті новітніми є проектні технології з такими ключовими суміжними поняттями: педагогічний дизайн, педагогічне проектування, дизайн педагогічних умов; навчальне проектування; дошкільна, початкова, допрофільна, профільна, професійна, післядипломна дизайн-освіта; художньо-ігрове проектування, ігровий дизайн. Сукупність зазначених понять має безпосереднє відношення до терміну “design” (дизайн) – художнього проекту, створення якого зумовлюється взаємодоповненням художньо-образної уяви і проектного мислення учасників навчального процесу будь-якого навчального закладу у системі неперервної освіти.

Педагогічний дизайн (навчальне проектування) – це метод реалізації проектувальної функції дидактики, яку виконують освітні стандарти, зорієнтована на художньо-естетичні, лаконічні і емкі способи передачі інформації її носіями: вербальними, графічними, структурними (речовинними). Навчальний дизайн або проектування навчальних систем (ISD) є практикою створення навчального досвіду, який робить набуття знань і навичок більш ефективним, дієвим і привабливим. Аналіз потреби в навчанні і його цілей – ключове завдання в педагогічному дизайні. За результатами такого аналізу підбираються способи подачі матеріалу, поєднання теорії та практики, способи мотивації і заострення уваги тощо. Глибше ознайомитися з поняттями Instructional Design, Instructional Systems Design, ISD (навчальна система проектування, педагогічний дизайн) можна з допомогою різних сайтів Інтернету.

Стан дослідження проблеми поки що недостатній. А. Д. Цимбалару порушує проблему педагогічного проектування у загальноосвітніх навчальних закладах.



Дослідниця зазначає: “педагогічне проектування передбачає результати матеріально-пластичної і духовної діяльності, як зовнішнього, так і внутрішнього світу людини” [2, с. 69], “у педагогічному проектуванні розробнику притаманна позиція інсайту, оскільки він знаходиться у середині об’єкта проектування; на відміну від технічного проектування педагогічне не жорстко регламентоване і відкриває можливості для імпровізації” [там само, с. 70], педагогічне проектування забезпечує “вибудовування власної, багатовекторної освітньої траєкторії з урахуванням можливостей і бажань особистості” [там само, с. 101].

Г. Мусіна-Мазанова виокремлює проблему ефективного формування проектної компетентності у майбутніх соціальних працівників – бакалаврів і магістрів [3]. Формування проектної компетентності відбувається комплексно в процесі аналітичної, конструктивної, діагностичної і комунікативної діяльності студентів. Для підготовки бакалаврів у вищих навчальних закладах Г. Мусіна-Мазанова пропонує формування предметних компетентностей, а підготовка магістрів повинна включати інформаційну і проектувальну компетентності. Таким чином створюється можливість для поступового нарощування професійної кваліфікації фахівця – від формування типових професійних дій до продуктивної творчої діяльності.

Г. Мусіна-Мазанова пропонує також замість терміну “педагогічне проектування” інше поняття – проектне навчання. Проектне навчання характеризується інформаційною інтенсивністю, пізнавальною самостійністю, наявністю зворотного зв’язку (самоконтроль і самокорекція), динамічністю, виникненням проблемних ситуацій. Педагог з готовністю до навчального проектування спроможний створювати сприятливе середовище для ефективного навчання учнів і студентів. Він здатний прогнозувати, проектувати і моделювати становлення, розвиток і нові трансформації сучасних педагогічних технологій. Проектне навчання – це мотивована, практико-навчальна діяльність студентів, спрямована на самореалізацію їхніх творчих і дослідницьких здібностей в ході розроблення актуальних для певних середовищ програм і проектів.

Виокремлюються чотири етапи проектного навчання: теоретичний (лекції і семінари проблемного характеру), формулювання проблеми і теми проекту, розроблення проектного завдання і технології розв’язання проблеми, заключне оцінювання і обговорення результатів проектної роботи.

О. Решетняк, А. Тарелін обґрунтовують ефективність проектних студій в університетській освіті і формулюють зазначене поняття так – це інноваційна форма організації вузівського навчального процесу, яка містить значний потенціал щодо підготовки нового покоління компетентних, конкурентоспроможних фахівців і яка сприяє формуванню у них адаптаційної мобільності [4]. Стандартом з освітньої галузі “Технології” передбачено формування предметної проектної технологічної компетентності учнів, що вимагає від майбутнього учителя технологій готовності до педагогічного проектування.

Педагогічне проектування, проектне навчання покликаний здійснювати на науковій основі педагог-дизайнер. Метою статті є обґрунтування ролі і місця педагога-дизайнера у сучасному освітньому просторі, визначення профілів обдарованості учителів дизайну.



З'ясовано зовнішні передумови фахової підготовки майбутніх педагогів-дизайнерів. Нормативними документами, необхідними для організації фахової підготовки майбутніх педагогів-дизайнерів є постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 щодо переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра (таблиця 1), а також "Класифікатор професій" станом на 01.03.2015 р. [5] (таблиця 2).

Таблиця 1

ПЕРЕЛІК
спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих
навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра

Шифр галузі	Найменування галузі знань	Освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста	Освітньо-кваліфікаційний рівень магістра	найменування спеціальності	код спеціальності
		найменування спеціальності	код спеціальності		
0202	Мистецтво	театральне мистецтво (за видами)	7.02020101	театральне мистецтво (за видами)	8.02020101
		хореографія (за видами)*	7.02020201	хореографія (за видами)*	8.02020201
		кіно-, телемистецтво (за видами)	7.02020301	кіно-, телемистецтво (за видами)	8.02020301
		музичне мистецтво (за видами)*	7.02020401	музичне мистецтво (за видами)*	8.02020401
		образотворче мистецтво (за видами)*	7.02020501	образотворче мистецтво (за видами)*	8.02020501
		реставрація творів мистецтв (за видами)	7.02020601	реставрація творів мистецтв (за видами)	8.02020601
		дизайн (за видами)*	7.02020701	дизайн (за видами)*	8.02020701
		декоративно-прикладне мистецтво (за видами)*	7.02020801	декоративно-прикладне мистецтво (за видами)*	8.02020801
		естрадно-циркове мистецтво (за видами)	7.02020901	естрадно-циркове мистецтво (за видами)	8.02020901
		фотомистецтво	7.02021001	фотомистецтво	8.02021001

- Спеціальності, за якими здійснюється підготовка професіоналів за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста, магістра з присвоєнням кваліфікації вчителя або викладача вищого навчального закладу.



Таблиця 2

Витяг із українського класифікатора професій станом на 1.03.2015 р.

КОД КП	КОД КШПТР	ВИПУСК ЄТКД	ВИПУСК ДКХП	НАЗВА ПРОФЕСІЇ
3471	25244			Дизайнер (художник-конструктор з дипломом молодшого спеціаліста)
3471				Дизайнер-виконавець Дизайнер-виконавець тканини Дизайнер-виконавець одягу Дизайнер-виконавець зачісок Дизайнер-виконавець візажу
3471				Дизайнер-виконавець інтер'єру Дизайнер-виконавець меблів
3471				Дизайнер-виконавець графічних робіт Дизайнер-виконавець мультимедійних об'єктів
3471				Дизайнер-виконавець промислових виробів та об'єктів Дизайнер-виконавець пакування
2452.2	25244		1,18	Дизайнер (художник-конструктор з дипломом бакалавра)
2452.2				Дизайнер тканини Дизайнер одягу Дизайнер зачісок Дизайнер візажу
2452.2				Дизайнер інтер'єру Дизайнер меблів
2452.2				Дизайнер графічних робіт Дизайнер мультимедійних об'єктів
2452.2				Дизайнер промислових виробів та об'єктів Дизайнер пакування
2452.1				Дизайнер-дослідник (з дипломом магістра)

Як видно із таблиці 2, у класифікаторі професій України виокремлюються такі види дизайну: дизайн костюмів (тканини, одягу, зачісок, візажу); дизайн інтер'єрів (меблів); графічний дизайн (графічних робіт, мультимедійних об'єктів); промисловий дизайн (промислових виробів і об'єктів та пакування). Але у класифікаторі професій немає замовлення держави на фахівців ландшафтного дизайну (екстер'єрів), що є недоліком даного нормативного документу.

Сучасне освітнє середовище проектування або *дизайн-середовище* – це система інформаційних аналогів: вербального, сенсорного, структурного. Вербальна інформація є педагогічно доцільною у середовищі “людина-знакові системи”. Дизайн-середовища типу “людина-природа” і “людина-техніка” педагогічно доцільні для структурної інформації, “людина-людина” і “людина-художні образи” – для інформації сенсорної. Середовища “людина-природа” і “людина-техніка” гармонізуються засобами ландшафтного і промислового дизайну; середовища “людина-людина” і “людина-художні образи” – засобами дизайну костюмів і дизайну інтер'єрів; середовище “людина-знакові системи” – засобами графічного дизайну і Веб-дизайну.

Види дизайну є необхідними для гармонізації певних зовнішніх середовищ на засадах краси і доцільності. При цьому видам дизайну і зовнішнім середовищам повинен відповідати внутрішній проектувальний освітній простір майбутніх педагогів-дизайнерів.



Нами виокремлено такі три типи сучасного освітнього простору, властивого педагогам-дизайнерам: “майстри-діячі”, “художники-глядачі”, “мислителі-слухачі”.

Взаємозв’язок видів дизайну, зовнішніх предметних середовищ і внутрішніх освітніх просторів подано нижче у таблиці 3.

Таблиця 3

Взаємозв’язок видів дизайну, предметних середовищ і освітніх просторів

ВИДИ ДИЗАЙНУ	ДИЗАЙН-СЕРЕДОВИЩА	ДИЗАЙН-ПРОСТІР
Ландшафтний (екстер’єрів)	Людина-природа	“Майстра-діяча”
Промисловий (індустріальний)	Людина-техніка	
Інтер’єрів (середовищний)	Людина-художні образи	“Художника-глядача”
Костюмів (особистісного стилю)	Людина-людина	
Графічний (веб-дизайн)	Людина-знакові системи	“Мислителя-слухача”

Сучасний освітній простір проектування або *дизайн-простір* – це суб’єктивна віртуальна реальність, зумовлена домінуючими профілями особистісної обдарованості (академічним, естетичним або практичним), найрозвиненішими видами перцептивного сприймання (аудіальним, візуальним або кінестетичним), особистісно-ціннісними конструктами інформаційного середовища (абстрактними і знаково-символічними, сюжетними і метафоричними або ж конкретними матеріальними). Дизайн-простір “мислителів-слухачів”, “художників-глядачів” і “майстрів-діячів” зорієнтований на просвітлення умом ества як гармонізованої “сукупності всіх фізичних і психічних сил людини” [6].

Виявлено не тільки зовнішні, але й внутрішні передумови фахової підготовки майбутніх педагогів-дизайнерів. У ході експериментальної роботи із талановитими магістрами-дизайнерами і художниками-графіками нами зафіксована така тенденція: у кожного з них яскраво виявлялася як домінуюча одна із таких трьох здібностей: музична як “мислителя-слухача”, надособистісна (екзистенціональна) як “художника-глядача” або натуралістична як “майстра-діяча”. З урахуванням зазначеної тенденції було визначено профілі педагогів-дизайнерів (“натуралісти”, “екзистенціоналісти”, “музиканти”) з їхніми домінуючими здібностями і освітніми просторами.

Педагоги-дизайнери з домінуючою етномузичною здібністю обдаровані психічним здоров’ям, наділені відчуттям ритмічних звукових вібрацій біосфери і “гармонії сфер” – руху небесних світил, які породжують звукову гармонію. У музично здібних осіб переважає аудіальне сприймання “мислителя-слухача”, особистісно-ціннісною є вербальна інформація тонів і напівтонів звукоряду, етнічних інструментів і пісенних мелодій. Вони віддають перевагу візуалізації музичних і пісенних образів, намагаються “опредметити” їх в пошукових макетах. В етнокультурному середовищі вокального і музичного мистецтв вони відновлюють свою внутрішню рівновагу, підвищують енергопотенціал, отримують таким чином натхнення до проектної творчості. У дизайнерів-музикантів зафіксовано також наявність лінгвістичної і математичної



здібностей, які в синтезі з музичною зумовлюють нову особистісну якість – академічну обдарованість.

Таблиця 4

Класифікація освітнього простору майбутніх педагогів-дизайнерів

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР “ДИЗАЙНЕРІВ-МУЗИКАНТІВ”	ОСВІТНІЙ ПРОСТІР “ДИЗАЙНЕРІВ- ЕКЗИСТЕНЦІОНАЛІСТІВ”	ОСВІТНІЙ ПРОСТІР “ДИЗАЙНЕРІВ- НАТУРАЛІСТІВ”
Музична здібність – психічне здоров’я	Надособистісна здібність – духовне здоров’я	Натуралістична здібність – екологічне здоров’я
Логіко-математична здібність – інтелектуальне здоров’я (розрахункове)	Міжособистісна здібність – соціальне здоров’я	Просторова здібність – професійне здоров’я
Лінгвістична здібність – інтелектуальне здоров’я (мовленнєве)	Внутрішньо – особистісна здібність – емоційне здоров’я	Тілесно-кінестетична здібність – фізичне здоров’я

Педагоги-дизайнери з домінуючою надособистісною (екзистенціональною) здібністю обдаровані духовним здоров’ям, наділені відчуттям єдності з вищими міфологічними чи релігійними сутностями через яскраві образи уяви і ставляться до вищих сутностей як до живих, одухотворених істот. У екзистенціонально здібних педагогів-дизайнерів переважає візуальне сприймання “художника-глядача”, особистісно-ціннісною є сенсорна інформація емоцій і почуттів. Вони, як правило, віддають перевагу невербальним способам спілкування, медитаційним вправам. Є постійними відвідувачами храмів, музеїв, підтримують національні традиції, звичаї і обряди. В етнокультурному середовищі візуальних мистецтв вони відновлюють свою внутрішню рівновагу, підвищують енергопотенціал, отримують натхнення до образотворчого мистецтва: живопису, графіки, скульптури. У дизайнерів-екзистенціоналістів зафіксовано наявність внутрішньо-особистісної і міжособистісної здібностей, які в синтезі з екзистенціональною (надособистісною) зумовлюють нову особистісну якість – естетичну обдарованість.

Педагоги-дизайнери з домінуючою натуралістичною здібністю обдаровані екологічним здоров’ям, наділені відчуттям органічної єдності з природою через дотики, смаки, запахи. У них переважає кінестетичне сприймання “майстра-діяча”, особистісно ціннісними є структурні (речовинні) інформаційні носії. Натуралістично здібні особи ставляться до фауни і флори як до живої матерії. Вони залюбки піклуються про тварин і рослин, якомога довше намагаються перебувати у відкритому просторі, на лоні природи відновлюють свою внутрішню рівновагу, підвищують енергопотенціал, отримують натхнення до архітектонічних видів творчості (архітектури, декоративно прикладного мистецтва, дизайну). У дизайнерів-натуралістів зафіксовано наявність тілесно-кінестетичної і просторової здібностей, які в синтезі з натуралістичною зумовлюють нову якість – практичну обдарованість (практичний інтелект).

Наші експериментальні зрізи виявили цікаву тенденцію: якщо домінуючою здібністю є музична, то і логіко-математична, і лінгвістична здібності виявляються у



студентів на достатньому рівні розвитку. Відповідно, здібність надособистісна стимулює, викликає інтенсивне визрівання і міжособистісних, і внутрішньо-особистісних здібностей майбутніх педагогів-дизайнерів. Якщо домінанта притаманна натуралістичній здібності, то дві інші здібності практичного профілю обдарованості отримують достатній розвиток. Враховуючи зазначену тенденцію, ми формуємо гіпотезу про необхідність проектування сприятливого соціально-педагогічного середовища для розвитку музичної, надособистісної і натуралістичної здібностей майбутніх дизайнерів-педагогів. Взаємодоповнюваність цих трьох здібностей забезпечує оптимальний рівень визрівання обдарованості майбутніх педагогів-дизайнерів у сучасному освітньому просторі.

До внутрішніх передумов фахової підготовки педагогів-дизайнерів відноситься здатність до умоглядності, пробудження яскравих образів уяви. Педагогічне проектування здійснюється педагогом-дизайнером з використанням, насамперед, психологічного механізму уяви і таких прийомів пробудження уявлень: загострення, схематизація, мінімізація-гіперболізація, аглютинація, типізація. Завдяки володінню зазначеними прийомами пробудження уявлень педагог-дизайнер спроможний впроваджувати в сучасний освітній простір технології художнього і технічного проектування, створювати з учнями або студентами яскраві проектні образи або, іншими словами, дизайн-образи. Але у сучасному освітньому просторі педагогічно занедбаними лишаються саме такі поняття як “уява” й “ум”, без яких проектно-художня і проектно-технічна види творчості неможливі.

Ми проаналізували етимологічні значення слів “ум”, “уява”, “явити” і з’ясували, що вони спільнокореневі [7]. У слов’янській мові слово **um**, старослов’янській **оумь**, праслов’янській **umь** корінь **u-** (з індоєвропейського **au-**) має таке значення: “сприймати органами чуття”. Слово “**ум**” походить від праслов’янського (**j)aviti**, українського “**явити**” (**уява**).

Нагадаємо, що продуктами уяви, а відтак і ума, є яскраві образи, а не поняття чи розумові висновки мисленевих дій. Тобто педагог-дизайнер сучасного освітнього простору (віртуального і реального) покликаний оволодіти прийомами розвитку умоглядності, антиципації як функцій ума-уяви, а не зосереджуватися виключно на механізмі пізнання “розум-мислення”. Умоглядність ґрунтується на спогляданні, абстрактному уявленні про дійсність. Антиципація – це передбачення, здогад, прогноз. У психології – це передбачення людиною майбутньої ситуації у різних видах практичної діяльності. Особливі вимоги до рівня розвитку антиципації як специфічної характеристики ума-уяви мають галузі діяльності, пов’язані із впливом на психічний стан інших людей (педагогіка, медицина, управління, мистецтво). Методологічною засадою фахової підготовки майбутніх педагогів-дизайнерів є ідея просвітлення. Освітній простір сучасного педагога-дизайнера ми порівнюємо із станом внутрішньої спрямованості особистості, позначений японським терміном “satory” (саторі) – здатністю споглядати власну природу. На нашу думку, педагог-дизайнер досягає стану “satory” завдяки вправленню у художньому проектуванні особистісно-ціннісних продуктів уяви мовленнєво-художніми, кольоро-графічними і матеріально-пластичними засобами. Потрійний інформаційний синтез обґрунтовано у психосоматиці А. Менегетті [8]. Мовленнєва вербалізація, кольоро-графічна візуалізація і предметно-пластичне



формотворення особистісно ціннісних образів уяви у проектах педагогів-дизайнерів і учнів пробуджують їхні семантичні поля – сукупну інформацію, що йде від цілісного організму і містить інформаційні послання всіх інстанцій психосоматичної структури людини. Це базова інформація, що передує почуттям і свідомості.

У словнику з івриту така “первинна інформація” позначена поняттям “давар”, семантичне значення якого триєдине: “слово-річ (предмет)-дещо (емоція)”. Тобто першими були у цілісному синтезі і слово-вібрація, і матерія-пластика, і неусвідомлена емоція. Цей інформаційний синтез і є точкою споглядання дизайнером власної природи – “satory-просвітленням”. У такому стані перебуває дитина, коли здійснює художньо-ігрове проектування (ігродизайн) за власною уявою: її егоцентричне мовлення спрямоване не зовні, а до яскравих художніх образів власної уяви; дитина веде діалог із уявними образами, підбираючи для них тональність егоцентричного мовлення. Водночас з мовленням і художньо-образною уявою дитина-ігродизайнер супроводжує свій внутрішньо орієнтований, егоцентричний діалог предметно-маніпуляційними діями. Тобто ум-уява, розум-мовлення дитини нерозривно пов’язані з “кінчиками її пальців”. Дитина до шести з половиною років – це і “майстер-діяч”, і “художник-глядач”, і “мислитель-слухач” або ігродизайнер “від природи”. Саме цей триєдиний інформаційний синтез “дитинства” Ж. Ж. Руссо закликав педагогів “зберігати в дітях” якомога довше. Таку ж суть “золотого правила” дидактики передав педагогам Я. Коменський: найкраще, коли сприймання відбувається усіма органами чуттів відразу. За Євангелієм, саме діти є найбільшими у Царстві Небеснім: “Поправді кажу вам: коли не навернетесь і не станете, як ті діти, – не ввійдете в Царство Небесне” (від *Матфея 18:3–4*); “Пустіть діток, і не бороніть їм приходити до Мене, – бо Царство Небесне належить таким” (від *Матфея 19:13,14*). У Коментарях Біблії поняття “потрійний інформаційний синтез” пояснюється так: “Думка або слово і опредмечування цієї думки або діло повністю тотожні між собою. Думка і діло є безперешкодним виявленням пробудженого бажання” [9]. Зазначений принцип потрійності інформаційного синтезу “почуття-здум-діло” ще не використовувався у фаховій підготовці майбутніх педагогів-дизайнерів.

Отже потрійний інформаційний синтез у педагогічному проектуванні сучасного освітнього простору є важливою, але ще недостатньо дослідженою проблемою. Для нового дидактичного напрямку з педагогічного проектування необхідна фахова підготовка майбутніх педагогів-дизайнерів. Методологічною засадою підготовки учителів дизайну є ідея просвітлення. Наукова школа педагогічного проектування повинна поширитися на всю систему неперервної освіти і зберегти її етнічну своєрідність.

Література:

1. *Ауробиндо Ш.* Откровения древней мудрости. Веды. У панишады. Бхагавадгита / Шри Ауробиндо. – Санкт-Петербург : Адити, 2001. – 615 с.
2. *Цимбалару А. Д.* Педагогічне проектування освітнього простору в школі 1 ступеня: теорія і практика : монографія / А. Д. Цимбалару. – К. : Пед. думка, 2013. – 692 с.



3. Мусина-Мазанова Г. Х. Формирование проектной компетентности будущих социальных работников – бакалавров и магистров / Г. Х. Мусина-Мазанова // Высшее образование сегодня. – 2014. – С. 9-12.
4. Решетняк Е. В. Проектные студии в университетском образовании / Е. В. Решетняк, А. А. Тарелин // Высшее образование России. – № 1. – 2013. – С. 93-99.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://buhgalter911.com/Res/>
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2003. – С. 182.
7. Етимологічний словник української мови : у 7т. / редкол. : О. С. Мельничук (голов. ред.) [та ін.]. – К. : Наук. думка, 1983. – С. 32, 531.
8. Менегетти А. Психосоматика / А. Менегетти [пер. с итальянск]. – М. : ННБФ “Онтопсихология”, 2005. – 360 с.
9. Толковая Библия или комментарий на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Заветов. – Петербург : Издание преемников А. П. Лопухина, 1904-1913. – С. 5.

NAUCZANIE PROJEKTU EDUKACYJNEGO W NOWOCZESNEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Sformułowany problem zachowania tożsamości narodowej edukacji i kultury nauczycieli w kontekście globalizacji. Istotą koncepcji “pedagogicznej projektu”, “projekt środowiska uczenia się”, “projektowanie przestrzeni edukacyjnej”. Zasady syntezy informacji w profesjonalnym szkoleniu nauczycieli-projektanta. Uzasadniono zewnętrzne i wewnętrzne warunki wymagalnych projektantów talentów przyszłych nauczycieli, ich typowych profili.

Słowa kluczowe: projektowanie pedagogiczne, nauczyciel-designer, nauczyciel-środowisko, projektowanie przestrzeni.

TEACHING DESIGN IN MODERN EDUCATIONAL SPACE

The essence of the concepts of “pedagogical design”, “learning environment design”, “design educational space” and the principles of synthesis information in professional training of teacher-designer are considered. We characterize the external and internal conditions of talent designers of future teachers, their typical profiles. The conclusion about the need of formation and development of pedagogical scientific school of design is made.

Key words: pedagogical design, teacher-designer, design environment, design the space.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сформулирована проблема сохранения национального своеобразия педагогического образования и культуры в условиях глобализации. Уточнена сущность понятий “педагогическое проектирование”, “проектная образовательная среда”, “проектное образовательное пространство”. Обосновано принцип тройственности информационного синтеза в профессиональной подготовке учителя-дизайнера.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагог-дизайнер, дизайн-среда, дизайн-пространство.



АВТОРИ ЗБІРНИКА

РОЗДІЛ I ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

- ВАСИЛЬ
КРЕМЕНЬ** – доктор філософських наук, професор,
дійсний член НАН України і НАПН України,
президент НАПН України, президент товариства “Знання”
м. Київ, Україна, president@naps.gov.ua
- BOGUSŁAW
ŚLIWERSKI** – Profesor, Dr. hab Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej
oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, m. Warszawa, Polska
pedagogika@chat.edu.pl
- ВИКТОР
АНДРУЩЕНКО** – доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України, дійсний член НАПН України,
ректор Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, Президент Асоціації ректорів
педагогічних університетів Європи, м. Київ, Україна
shef-npu@ukr.net
- ZYGMUNT
WIATROWSKI** – Profesor zw., Dr hab., Doctor Honorowy NAPN Ukrainy,
Dyrektor Instytutu Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistyczno-
Ekonomicznej we Wrocławku,
m. Warszawa, Polska, biurorektora@wshe.pl
- MIROŚLAW
J. SZYMAŃSKI** – Profesor, Dr hab. Kierownik Katedra Socjologii Edukacji Instytut
Pedagogiki Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
m. Warszawa, Polska, aps@aps.edu.pl
- JAN
ŁASZCZYK** – Profesor, Dr hab. Rector Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
m. Warszawa, Polska, aps@aps.edu.pl
- ІВАН
БЕХ** – доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, директор Інституту
проблем виховання НАПН України,
м. Київ, Україна, ipv@ipv.org.ua



- НЕЛЛЯ
НИЧКАЛО** – доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення
професійної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна, napn24@gmail.com
- RENATA
TOMASZEWSKA-
LIPIEC** – Dr. Adiunkt, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytet
Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcz
m. Bydgoszcz, Polska, gerlach@ukw.edu.pl
- ГРИГОРІЙ
ВАСЯНОВИЧ** – доктор педагогічних наук, професор,
директор Львівського науково-практичного центру Інституту
професійно-технічної освіти НАПН України
м. Львів, Україна, lnpc@ukr.net
- МИКОЛА
ЄВТУХ** – доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення вищої
освіти Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна, 4813764@ukr.net
- ЮРІЙ ПЕЛЕХ** – доктор педагогічних наук, професор, проректор
із науково-педагогічної та навчально-методичної роботи
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна, rectorat@rdgu.uar.net
- АНДРІЙ
МАТВІЙЧУК** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри теорії,
історії держави і права та філософії, декан юридичного факультету
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука,
м. Рівне, Україна, mail@regi.govno.ua
- ВАСИЛЬ
ОНИЩЕНКО** – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського
науково-практичного центру Інституту професійно-технічної
освіти НАПН України,
м. Львів, Україна, lnpc@ukr.net
- STANISŁAW
KUNIKOWSKI** – Profesor nzw., Dr. hab. Rektor Wyższej Szkoły Humanistyczno-
Ekonomicznej we Włocławku
m. Włocławek, Polska, biurorektora@wshe.pl
- ЯРОСЛАВ
ПИЛИНСЬКИЙ** – кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник
відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ, Україна, pylynskyi@gmail.com
- JAN
SIKORA** – Dr inż., Adiunkt. Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
m. Warszawa, Polska, aps@aps.edu.pl



- ТЕТЯНА
АНДРУЩЕНКО** – доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри етики та естетики Національного
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна, ieer@i.ua
- ВОЛОДИМИР
БЕХ** – доктор філософських наук, професор, директор Інституту
управління та економіки освіти Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна, bvp51@ukr.net
- ЮЛІЯ БЕХ** – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри
методології науки і міжнародної освіти Інституту магістратури,
аспірантури і докторантури Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна, imad_sk@ukr.net
- ЄВГЕНІЯ
ЧЕРНИШОВА** – доктор педагогічних наук, професор,
перший проректор – проректор із науково-педагогічної,
методичної роботи та міжнародної діяльності
ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України,
м. Київ, Україна, rector@umo.edu.ua
- ОЛЕГ
ШИНКАРУК** – доктор технічних наук, професор, ректор Національної академії
Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького,
м. Хмельницький, Україна, nadpsu@pvu.gov.ua
- ОЛЕКСАНДР
ДІДЕНКО** – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий
співробітник науково-організаційного відділу Національної
академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна,
didenko12.69@hotmail.com

РОЗДІЛ II

ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

- ГЕОРГІЙ БАЛЛ** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент
НАПН України, завідувач лабораторії методології і теорії
психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна, georgyball@yandex.ua
- ГЕОРГІЙ
ФІЛІПЧУК** – доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна, georg.filipchuk@gmail.com



- SYLWIA JARONOWSKA** – Dr. nauk humanistycznych, Katedra Podstaw Pedagogiki, Instytut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
m. Warszawa, Polska, aps@aps.edu.pl
- TAMARA USATENKO** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту та організації педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна, iprood2008@ukr.net
- НАДІЯ СКОТНА** – доктор філософських наук, професор, ректор Дрогобицького державно-педагогічного університету імені І. Франка,
м. Дрогобич, Україна, administrator@drohobych.net
- BEATA CZELUŚCIŃSKA** – *Dr.*, Kierownik Sekretariatu Rektora, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
m. Siedlce, Polska, rektor@uph.edu.pl
- WIESŁAW CZELUŚCIŃSKI** – Dr. inż. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
m. Siedlce, Polska, rektor@uph.edu.pl
- АНАТОЛІЙ КУЗЬМІНСЬКИЙ** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
м. Черкаси, Україна, cic@cdu.edu.ua
- ОЛЕНА БІДА** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна, cic@cdu.edu.ua
- ЛЮДМИЛА ПРОКОПЕНКО** – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна, cic@cdu.edu.ua
- GRZEGORZ WIERZBICKI** – Dr., Adiunkt, Katedra: Edukacji Dla Bezpieczeństwa Instytutu Pedagogiki Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
m. Siedlce, Polska, grzegorz.wierzbicki@uph.edu.pl
- ANNA BEATA ZIĘBA** – Dr., Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej Uniwersytet Rzeszowski w Rzeszowie
m. Rzeszów, Polska, beannzi@interia.pl



- ANNA DUDAK** – Profesor, Dr. hab., Zakład Andragogiki,
zastępca Dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii.
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
m. Lublin, Polska, anna.dudak@poczta.umcs.lublin.pl
- ОЛЕНА
БИКОВСЬКА** – доктор педагогічних наук, професор,
ректор Інституту екології економіки і права,
завідувач кафедри позашкільної освіти Національного
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна ieer@i.ua
- Kinga
Łapot – Dzierwa** – Dr hab. prof. UP, Kierownik Katedry Edukacji Artystycznej
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
m. Kraków, Polska, kdzierwa@op.pl

РОЗДІЛ III

ОСВІТА В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

- STEFAN M.
KWIATKOWSKI** – Profesor zw., Dr. hab., zagraniczny członek NAPN Ukrainy,
Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych
Polskiej Akademii Nauk
Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki,
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
m. Warszawa, Polska, skwiatkowski@aps.edu.pl
- FRANCISZEK
SZLOSEK** – Profesor, Dr. hab., zagraniczny członek NAPN Ukrainy,
Przewodniczący Towarzystwa Naukowego "Polska – Ukraina".
Dyrektor Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
m. Warszawa, Polska, fszlosek@aps.edu.pl
- RYSZARD
GERLACH** – Profesor zw., Dr. hab. Kierownik Katedry
Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu
Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
m. Bydgoszcz, Polska, gerlach@ukw.edu.pl
- RYSZARD BERA** – Profesor zw. Dr. hab.,
Kierownik Zakładu Andragogiki,
Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
m. Lublin, Polska, ryszard.bera@poczta.umcs.lublin.pl



- JOANNA WIERZEJSKA** – Dr. Adjunkt Zakładu Andragogiki Wydziału Pdagogiki i Psychologii. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie m. Lublin, Polska, joannawierzejska@interia.eu
- ВАЛЕНТИНА РАДКЕВИЧ** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент, директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ, Україна, ipto_info@ukr.net
- URSZULA JERUSZKA** – Profesor ndzw., Dr. hab. Kierownik Zakładu Pedagogiki Pracy. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie m. Warszawa, Polska, aps@aps.edu.pl
- ЛАРИСА ЛУК'ЯНОВА** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, голова Правління громадської спілки “Українська Асоціація Освіти Дорослих” м. Київ, Україна, lukuyanova_larisa@list.ru
- ELŻBIETA SAŁATA** – Profesor ndzw, Dr. hab. Prodziekan Wydziału Filologiczno-Pedagogicznego ds. Współpracy z Zagranicą Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu m. Rodom, Polska, e.salata@uthrad.pl
- ОЛЕНА АНІЩЕНКО** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна, anishchenko_olena@ukr.net
- ВАЛЕНТИНА ЛОЗОВЕЦЬКА** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України м. Київ, Україна, lozovetska@ukr.net
- СЕРГІЙ ПРИЙМА** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна, priyma_s@ukr.net
- ВАДИМ ЧИЧУК** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна, chychuk.v@gmail.com



- МАРИНА ПАЛЬЧУК** – кандидат педагогических наук, доцент кафедри педагогіки і психології Кримського Республіканського інституту післядипломної освіти, м. Сімферополь, Україна, mipalchuk@gmail.com
- ADAM GAWROŃSKI** – Mgr., Wydział Nauk Pedagogicznych Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku m. Włocławek, Polska, wnp@wshe.pl
- АНДРІЙ ЛИТВИН** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Львів, Україна, lnrc@ukr.net
- ВАЛЕРІЙ СОЛОВЙОВ** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології і педагогіки Львівського державного університету фізичної культури, м. Львів, Україна, pp@ldufk.edu.ua
- ВАЛЕРІЙ ОРЛОВ** – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ, Україна, v.f.orlov@mail.ru
- ОРЕСТА КАРПЕНКО** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна, administrator@drohobych.net

РОЗДІЛ IV

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДЕВТОЛОГІЇ

- JERZY KUNIKOWSKI** – Profesor zw., Dr. hab., Kierownik Katedry Edukacji dla Bezpieczeństwa Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach m. Siedlce, Polska, jerzy.kunikowski@uph.edu.pl
- ГАЛИНА СОТСЬКА** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту та організації педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна, galasotska@ukr.net



- ADAM SOLAK** – Profesor zw., Dr. hab. Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki. Instytut Pedagogiki Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
m. Warszawa, Polska, aps@aps.edu.pl
- ОЛЕНА ВЛАСОВА** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна, vlalit@ukr.net
- JOLANTA JAROCKA-PIESIK** – Dr. Adiunkt Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach filia w Piotrkowie Trybunalskim
m. Piotrków Trybunalski, Polska, jarpiesik@interia.pl
- ЛІДІЯ ХОМИЧ** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна, ukrlida@ukr.net
- AGNIESZKA ARAUCZ-BORUC** – Dr. Katedra Edukacji dla Bezpieczeństwa Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
m. Siedlce, Polska, agnieszka.araucz-boruc@uph.edu.pl
- НАТАЛІЯ ГУЗІЙ** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова м. Київ, Україна, natguz@ukr.net
- DOROTA JANKOWSKA** – Dr. Adiunkt, Zastępca Dyrektora Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
m. Warszawa, Polska, djankowska@aps.edu.pl
- ІННА ШОРОБУРА** – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна, kgpa@ukr.net
- ОЛЕКСАНДРА ДУБАСЕНЮК** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна, a.dubasenyuk@mail.ru
- ОЛЕНА ПЄХОТА** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки Чорноморського державного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна, rehelena@rambler.ru



- ОЛЕКСАНДР ВОЗНЮК** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна, ped.innov@gmail.com
- МАР'ЯНА МАРУСИНЕЦЬ** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, marusynetsm@ukr.net
- MARIA KOPSZTEJN** – Dr., Adiunkt. Dziekan Wydziału Zamiejscowego Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi filia w Bytomiu m. Bytom, Polska, biurorektora@wshe.pl
- ОЛЬГА ЦЕРБАК** – доктор педагогічних наук, доцент, член-кореспондент НАПН України, директор Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка, м. Київ, Україна, kppk@суфра.не
- FABIAN ANDRUSZKIEWICZ** – Dr. hab., Adiunkt Uniwersytet Opolski m. Opole, Polska, fabian@uni.opole.pl
- МИХАЙЛО КОЗЯР** – доктор педагогічних наук, професор, генерал-лейтенант служби цивільного захисту, ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна, rektor@ubgd.lviv.ua
- ОЛЕКСАНДР КУРОК** – доктор історичних наук, професор, ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна, gdpu@sm.ukrtel.net
- ВІРА КУРОК** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна, gdpu@sm.ukrtel.net
- ОЛЬГА ХИЖНА** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, khyzhna@gmail.com



- АЛЛА
КОЗИР** — доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, kozyr7@ukr.net
- ВАСИЛЬ
ФЕДОРИШИН** — професор, керівник малого симфонічного оркестру кафедри інструментального та оркестрового виконавства Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна, muz_ped_npu@mail.ru
- АЛЛА
РАСТРИГІНА** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград, Україна, rastrygina.alla@gmail.com
- ТЕТЯНА
СТРАТАН-
АРТИШКОВА** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград, Україна, starart@mail.ru
- JAROSŁAW
MICHALSKI** — Dr. hab. nauk społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedeutologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie m. Warszawa, Polska, aps@aps.edu.pl
- ВОЛОДИМИР
ТИМЕНКО** — доктор педагогічних наук, професор, учений секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих Президії Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, vp.tymenko@gmail.com

ЗМІСТ

ВАСИЛЬ КРЕМЕНЬ, ВІКТОР АНДРУЩЕНКО ВІД СУЧАСНОСТІ – ДО МАЙБУТНЬОГО	3
--	---

РОЗДІЛ I

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ВАСИЛЬ КРЕМЕНЬ ОСВІТА, ОСОБИСТІСТЬ І СОЦІАЛЬНИЙ ПОСТУП	6
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI STRATEGIE REFORM EDUKACYJNYCH W DOBIE NEOLIBERALNEJ DOMINACJI HIPERKULTURY	13
ВІКТОР АНДРУЩЕНКО ФІЛОСОФІЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ: СТАТУС ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ	31
ZYGMUNT WIATROWSKI IDEAŁY WYCHOWANIA – SZCZEGÓLNIIE AKCENTOWANE I UPOWSZECHNIANE W OKRESIE PRZEŁOMU WIEKÓW [XX I XXI] W POLSCE	38
MIROŚLAW J. SZYMAŃSKI EDUKACJA JAKO WARTOŚĆ W OKRESIE GWAŁTOWNEJ ZMIANY SPOŁECZNEJ	49
JAN ŁASZCZYK PRZEMIANY EDUKACYJNE A ZMIANA CZŁOWIEKA	57
ІВАН БЕХ ДВА ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ – ДВІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВИХОВНІ СТРАТЕГІЇ	61
НЕЛЛЯ НИЧКАЛО ВІД АНТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДО СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК	70
RENATA TOMASZEWSKA-LIPIEC EDUKACJA DLA PRZYSZŁOŚCI – POTENCJALNE SCENARIUSZE ROZWOJU	85
ГРИГОРІЙ ВАСЯНОВИЧ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ ТА ЇЇ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ	94



Микола Євтух, Юрій Пелех, Андрій Матвійчук ПОСТНЕКЛАСИЧНА ПЕДАГОГІКА: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ НАУКОВОГО КОНЦЕПТУ	104
Василь Онищенко ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ	117
STANISŁAW KUNIKOWSKI KULTUROWE UWARUNKOWANIA W EDUKACJI WOBEC WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH	127
Ярослав Пилинський ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ	135
JAN SIKORA CYWILIZACYJNE KONTEKSTY EDUKACJI	141
Володимир Бех, Юля Бех ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ У ДИСКУРСІ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТНИХ СИСТЕМ	147
Тетяна Андрущенко ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	157
Євгенія Чернишова РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМОЇ МЕТОДОЛОГІЇ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	167
Олег Шинкарук, Олександр Діденко НАУКОВИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТЕНДЕНЦІЇ, ДОСВІД І РЕКОМЕНДАЦІЇ	178

РОЗДІЛ II

ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Георгій Балл СИНТЕЗ ЕГАЛІТАРНОСТІ Й ЕЛІТАРНОСТІ В ОПРАЦЮВАННІ КАТЕГОРІЇ “ОСОБИСТІТЬ” У ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ	187
Георгій Філіпчук КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ВИМІР ГРОМАДЯНСЬКОСТІ	195



SYLWIA JARONOWSKA	
PEDAGOGIKA KULTURY JAKO OTWARTE POLE PYTAŃ O EDUKACYJNE PERSPEKTYWY REALIZACJI JEJ IDEALÓW.....	205
ТАМАРА УСАТЕНКО	
ДЕМОКРАТИЧНІ НАБУТКИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ	213
НАДІЯ СКОТНА	
ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ	219
BEATA CZELUŚCIŃSKA, WIESŁAW CZELUŚCIŃSKI	
WSPÓŁCZESNE UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA	226
АНАТОЛІЙ КУЗЬМІНСЬКИЙ	
ФІЛОСОФІЯ ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОГО ВИХОВАННЯ В ЖИТТІ І ТВОРЧОСТІ Т.Г.ШЕВЧЕНКА	234
ОЛЕНА БІДА, ЛЮДМИЛА ПРОКОПЕНКО	
ЯНУШ КОРЧАК, АНТОН МАКАРЕНКО, О ЛЕКСАНДР ЗАХАРЕНКО – ЛИЦАРІ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	240
GRZEGORZ WIERZBICKI	
WYCHOWAWCZA FUNKCJA ORGANIZACJI SPOŁECZNYCH.....	246
АННА БЕАТА ЗЕМБА	
ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ РЕБЕНКА: СОЦІАЛІЗАЦІЯ В СЕМЬЕ.....	253
ANNA DUDAK	
THE ROLE AND IMPORTANCE OF FAMILY MEDIATION AS SEEN BY FATHERS CLAIMING CUSTODY OF THEIR CHILDREN	261
ОЛЕНА БИКОВСЬКА	
ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА І КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД.....	269
KINGA ŁAPOT-DZIERWA	
WPLYW PERCEPCJI MALARSTWA ABSTRAKCYJNEGO NA TWÓRCZĄ WYOBRAŻNIĘ DZIECKA – PERCEPCJA PODSTAWĄ EDUKACJI PLASTYCZNEJ.....	276
АНАСТАСІЯ КОВАЛЬОВА	
ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ ТА ПОЛЬЩІ	283



РОЗДІЛ III

ОСВІТА В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

STEFAN M. KWIATKOWSKI W DRODZE DO ZINTEGROWANEGO SYSTEMU KWALIFIKACJI	290
FRANCISZEK SZLOSEK TEORETYCZNOŚĆ PEDAGOGIKI PRACY	300
RYSZARD GERLACH EDUKACJA WOBEC OCZEKIWAŃ I POTRZEB WSPÓŁCZESNEGO RYNKU PRACY	309
RYSZARD BERA, JOANNA WIERZEJSKA PRACA JAKO WARTOŚĆ W ŻYCIU CZŁOWIEKA.....	319
ВАЛЕНТИНА РАДКЕВИЧ СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ ВІТЧИЗНЯНИХ ІННОВАЦІЙНО АКТИВНИХ ПІДПРИЄМСТВ	326
URSZULA JERUSZKA POTENCJAŁ KWALIFIKACYJNY ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH A ICH ZATRUDNIALNOŚĆ.....	333
ЛАРИСА ЛУК'ЯНОВА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗАКОНОДАВЧОГО РЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ	342
ELŻBIETA SAŁATA EDUKACJA OSÓB DOROSŁYCH – SZANSA NA LEPSZE JUTRO.....	348
ОЛЕНА АНИЩЕНКО ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЙ ОСОБИСТІЧНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРОСЛИХ	358
ВАЛЕНТИНА ЛОЗОВЕЦЬКА ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЇЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ	364
СЕРГІЙ ПРИЙМА ОСВІТА ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ РОЗВИТКУ ТИСЯЧОЛІТТЯ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ.....	372
ВАДИМ ЧИЧУК СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ОСВІТА ДОРОСЛИХ” У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ	383



МАРИНА ПАЛЬЧУК	
МНОГОСТОРОННИЕ АЛЬЯНСЫ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СФЕРЕ ПОДГОТОВКИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ПЕРСОНАЛА.....	389
АДАМ GAWROŃSKI	
ROZWÓJ KARIERY ZAWODOWEJ Z WYKORZYSTANIEM TECHNOLOGIJ INFORMACYJNYCH	397
АНДРІЙ ЛИТВИН, ВАЛЕРІЙ СОЛОВЙОВ	
ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ	406
ВАЛЕРІЙ ОРЛОВ	
РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ ПРО УСПІХ НА РИНКУ ПРАЦІ	414
JOANNA WERZEJSKI, ORESTA KARPENKO	
WARTOŚĆ PRACY W ŚWIADOMOŚCI POLSKICH I UKRAIŃSKICH STUDENTÓW.....	422

РОЗДІЛ IV

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДЕВТОЛОГІЇ

JERZY KUNIKOWSKI	
NAUCZYCIEL W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM.....	433
ГАЛИНА СОТСЬКА	
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ВИМІРАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.....	444
АДАМ SOLAK	
NAUCZYCIEL I EDUKACJA PRZYSZŁOŚCI W CYWILIZACJI GLOBALIZACYJNEJ XXI WIEKU	450
ОЛЕНА ВЛАСОВА	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	457
JOLANTA JAROCKA-PIESIK	
AKSJOLOGIA W KSZTAŁCENIU POLSKICH NAUCZYCIELI	465
ЛІДІЯ ХОМИЧ	
КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	472



AGNIESZKA ARAUCZ-BORUC	
AUTORYTET WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA.....	481
НАТАЛІЯ ГУЗІЙ	
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ З ПОЗИЦІЙ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ.....	494
DOROTA JANKOWSKA	
KSZTAŁCENIE POSTAW KRYTYCZNYCH NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW ZADANIEM EDUKACJI AKADEMICKIEJ W CZASACH KULTURY NEOLIBERALNEJ.....	508
ІННА ШОРОБУРА	
ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ.....	519
ОЛЕКСАНДРА ДУБАСЕНЮК	
БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ.....	526
ОЛЕНА ПЕХОТА	
ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД.....	533
ОЛЕКСАНДР ВОЗНЮК	
ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	542
МАР'ЯНА МАРУСИНЕЦЬ	
РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО “Я” У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	551
MARIA KOPSZTEJN	
ROLA NAUCZYCIELA JĘZYKA POLSKIEGO W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMATYCZNYM W ŚWIETLE PRZEMIAN EDUKACYJNYCH W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATOWYM PO 1989 ROKU.....	559
ОЛЬГА ЩЕРБАК	
ІННОВАЦІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	567
FABIAN ANDRUSZKIEWICZ	
METODOLOGICZNO – HISTORYCZNY ASPEKT BADAŃ ZAWODU NAUCZYCIELA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO.....	576
Михайло Козяр	
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ: ЯК ЇЇ ФОРМУВАТИ?.....	584



ОЛЕКСАНДР КУРОК, ВІРА КУРОК	
ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.....	589
ОЛЬГА ХИЖНА	
ПОТЕНЦІАЛ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	596
АЛЛА КОЗИР	
ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	606
ВАСИЛЬ ФЕДОРИШИН	
АКМЕСПРЯМОВАНІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	614
АЛЛА РАСТРИГІНА, ТЕТЯНА СТРАТАН-АРТИШКОВА	
ФОРМУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ СПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В МИСТЕЦЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВНЗ	622
JAROSŁAW MIŁCHALSKI	
PEDEUTOLOGICZNY CONTEKST POGADANEK OBYCZAJOWYCH WŁADYSŁAWA WITWICKIEGO.....	627
ВОЛОДИМИР ТИМЕНКО	
ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	635
АВТОРИ ЗБІРНИКА	645

Наукове видання

ОСВІТА ДЛЯ СУЧАСНОСТІ

EDUKACJA DLA WSPÓŁCZESNOŚCI

Том 1

Літературні редактори:

український та російський тексти – *Л. Макаренко, А. Пилинська*

англійський – *О. Василенко, Н. Пазюра*

польський – *А. Ваховська, О. Хижна*

Технічні редактори – *Т. Меркулова, В. Ляшенко, Л. Прокопець*

Дизайн (форзаци) – *О. Боровік, В. Лях*

Комп'ютерне складання – *К. Котун*

Оригінал-макет – *Т. Ветраченко, Т. Меркулова*



Підписано до друку *25 серпня 2015 р.*

Формат 70x100/16 Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.

Умовн. друк. аркушів 41,37. Облік видав арк. 48,75.

Наклад 300 прим. Зам №

Віддруковано з оригіналів

Видавництво

Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01030, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002

(044) 239-30-26