

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Тетяна СУХОДУБ

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ*

Автор на підставі аналізу принципів реформування сфери освіти в Україні вказує на негативні наслідки некритичного прийняття «Болонської системи» навчання. Розкриваються культурно-історичні основи філософії європейської освіти й науки та значення поняття «європейськість», з якими реально здійснюваний процес реформування вищої освіти в Україні входить у суперечність.



Реформи в сфері освіти України, що в останні роки здійснюються справді «революційними» темпами, потребують, на нашу думку, глибокого критичного аналізу в межах відкритої дискусії всіх зацікавлених осіб, адже йдеться (без найменшого перебільшення) про майбутнє країни. Розмірковуючи над цим доволі неоднозначним, з нашої точки зору, процесом, спробуємо спочатку встановити деякі засадничі його настанови.

Принципи реформування освіти в Україні у світлі документів, що регламентують «Болонський процес».

Підписання «Великої Хартії Університетів» (Magna Charta Universitatum), яке відбулося під час святкування 900-ї річниці найстарішого університету Європи в м. Болонья, відкрило новий рух у сферах освіти й науки в Європі, мета якого полягає в такому:

– «розбудова об'єднаної Європи від Атлантики до Уралу зі спільними гуманістичними цінностями» [1, 17];

– таке перетворення суспільств, яке зробить «європейський простір» «прозорим та привабливим для всього світу» [1, 13].

Спробуємо згрупувати принципи, означені у «Великій Хартії Університетів», а також інших документах, що були прийняті пізніше в межах розпочатого процесу, за деякими основними напрямками.

*Статтю підготовлено за підтримки гранту для здійснення українсько-російського проекту (Постанова Президії НАН України №67 від 6.04.2005, проект №14).

По-перше, серед основних принципів маємо назвати націленість на незалежність, свободу всіх учасників нового науково-освітнього процесу. Так, зауважується, що «дослідницька та викладацька діяльність університетів має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної влади й економічної сили», адже «свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя» [4, 20].

По-друге, має спрацьовувати традиційний для європейської освіти принцип гуманізму, щодо якого зазначається: «Університет є хранителем традицій європейського гуманізму» [1, 21]. На розвиток саме гуманістичної складової культури як завдання університетської освіти націлював свого часу й засновник Берлінського університету В. Гумбольдт.

Збігається започаткована традиція й з установками ЮНЕСКО. Згідно з доповіддю Комісії з освіти ЮНЕСКО під назвою «Освіта: прихований скарб» [5, 19,26], гуманізм у сучасних умовах передбачає дещо трансформовані вимоги, зважаючи на складності взаєморозуміння в сучасному світі, і тому завданням освіти є, насамперед, навчити людей гармонійно *снів-існувати*, спираючись на знання про історію, культуру, образ мислення *інших*, не уподібнених через традиції один до одного.

По-третьє, засобом вирішення поставлених перед освітою завдань є принцип, сформульований ще великим Гумбольдтом: «неподільність дослідницької та викладацької діяльності» [1, 21].

По-четверте, принциповою позицією, що наявна фактично в кожному документі, є ідея *збереження* національних науково-освітніх систем. Так, в «Сорбонській декларації» йдеться про те, що в *європейському просторі вищої освіти* мають «взаємодіяти наша національна ідентичність і наші спільні інтереси...» [1; 25]. У «Болонській декларації» йдеться про зобов'язання сторін діяти «у рамках наших інституційних компетенцій при повному збереженні самобутності культур, мов, національних систем освіти та автономії університетів» [3, 28]. Згідно з «Празьким комюніке міністрів вищої освіти європейських країн», «багатство Європейського простору вищої освіти» передбачає «розмаїття мов і культур та різноманітність університетських систем» [7, 30]. У *Резюме «Берлінського комюніке міністрів вищої освіти Європи»* (2003 р.) чітко пояснюється, що метою створення європейського освітнього простору є завдання «зберегти культурне багатство та розмаїття Європи, що базується на успадкованій різноманітності традицій, та сприяти потенціалу інновацій, соціальному та економічному розвитку через зміцнення співпраці європейських вищих навчальних закладів» [1, 37]. Крім усіх зазначених в останньому положенні аспектів, привернемо, насамперед, увагу до теми *співпраці*, яка може налагоджуватися різними способами:

- через уніфікацію систем (але такий процес інтеграції фактично заперечуватиме специфіку освітніх традицій);
- на підставі цивілізованого діалогу, взаємовизнання національних систем та відповідних міждержавних домовленостей.

По-н'яте, впроваджується використання «кредитів» та «семестрів», з якими пов'язують «оригінальність» і «гнучкість» даної системи [1, 23]. Гнучкість, зокрема, спостерігається в тому, що «система кредитів на зразок Європейської кредитної трансферної системи (ECTS) є «дієвим засобом сприяння мобільності студентів» [3, 28], які завдяки їй можуть навчатися в різних навчальних закладах декількох країн. Пропонована система складається із двох циклів (при цьому на ліценціат припадає 180 «європейських кредитів», магістратура передбачає 300 кредитів) з додаванням докторантури як третього циклу [1, 43; 9, 45].

У Болонській декларації також наголошується, що «кредити могли б набуватися поза системою вищої освіти, зокрема, шляхом навчання протягом усього життя, за умови, що вони будуть визнані відповідними вищими навчальними закладами» [3, 28]. Такий підхід цілком зрозумілий, адже умови отримання освіти можуть бути різними залежно від можливостей та обставин життя особи.

Як зазначається в «Берлінському комюніке міністрів вищої освіти Європи», ECTS «стає все *більш вагомою* (курсив – Т.С.) для національних систем та повинна розвиватися від простої кредитної до заліково-накопичувальної системи, яку можна використовувати в межах Європейського простору вищої освіти» [1, 40]. Виділене нами словосполучення «більш вагомою», що *визначає* певну *міру* якоїсь якості, тут можна розуміти як початок, що укріплюється, але при цьому не є єдино можливим. У зв'язку із цим, цілком розділяємо занепокоєння декана філософського факультету Московського університету В. В. Миронова, який задається питанням: «Чому, наприклад, обрана не німецька або французька класична модель освіти, а деяка модель, на мій погляд, провінціальних європейських університетів?» [6, 53]. Немає відповіді на це питання й у нас.

Отже, зазначені принципи мають сприяти: а) «розбудові суспільства знань» та «економіки знань», з якими пов'язується майбутнє Європи, спроможної забезпечувати своїм громадянам через відповідні *стратегії навчання* здатність відповідати «на виклики економічної конкуренції або новітніх технологій» і б) «зміцненню соціальної єдності, забезпеченню рівних можливостей та належної якості життя» [7, 33]. У цілому, вихідні положення документів, які можуть бути об'єднані поняттям «Болонської декларації», не викликають особливих заперечень чи сумнівів. Але вони, насамперед, визначають умови «організаційного» приєднання до означеного процесу й тому є потреба більш детального ціннісного прояснення ідей, до яких, як декларується, необхідно прилучитися в процесі реформ, і які в цілому визначаються через узагальнювальне поняття *європейськості*.

До питання про пізнавальне значення поняття «європейськості»

Прагнення визначитися із ключовим для теми *поняттям* має традиційну для історії знання підставу, адже саме понятійна форма мислення несе в собі такі *істотні* властивості досліджуваних феноменів, які складають *первісне знання* щодо них. Отже, спочатку визначимося з поняттями.

Зважаючи на засадничі цивілізаційні ознаки, з поняттям «європейськості» ототожнюють, насамперед, утворення соціальних інститутів *прав людини та демократії*, які, у свою чергу, пов'язані зі ствердженням цінностей індивідуальної свободи, автономної волі, соціальної справедливості, культури, толерантності, права на життя, на свободу слова й совісті, права вибору тощо. Глобальне поширення цих ідей як форм, насамперед, правового запобігання будь-якій дискримінації сприяє, безумовно, певному розвитку *універсалістських* ціннісних засад, поза якими є досить складним процес взаєморозуміння та толерантного «наближення» людей, культур, суспільств, частин світу тощо. Ці європейські настанови в оцінках багатьох інтелектуалів, складають «*громадянську релігію сучасності*», без якої вже неможливий прогресивний, гуманістичний розвиток світу. Ось чому наближення до таких ціннісних пріоритетів через укорінення їх у конкретних суспільствах розцінюється як завдання, над яким варто працювати сучасному людству. Звідси й *стратегічне* значення *освіти* в цьому процесі цілком зрозуміле й виправдане – майбутнє людство закладають саме тут.

Але в тлумаченні поняття «європейськості» маємо зважати й на ті його ознаки, що важливі, насамперед, для сфери науки та освіти, і які значною мірою зорієнтовані на *ментальні* характеристики, поза якими неможливі й суспільні трансформації. У цьому плані питання не можна не розглянути й в аспекті *філософії європейської освіти й науки*.

Зважаючи на *ментальну* складову «європейськості», маємо насамперед згадати засадничу ідею В. Гумбольдта щодо сутності освіти, зокрема університетської, яка, по-перше, зорієнтована на *поєднання* освітньої системи з науковими дослідженнями, а, по-друге, як уже зазначалося, являє собою спосіб ствердження *гуманітарних* цінностей та розвитку *гуманістичної* складової культури. Безумовно, науково-освітнє співробітництво має свої національні традиції й відповідно по-своєму відтворюється в різних країнах. Постійно народжуються й нові форми традиційної інтеграції науки й освіти. Так, ідея *класичного* університету (де основою діяльності є *кафедри* та націленість на фундаментальне знання) доповнюється такими формами поєднання навчання та науки як *інститут* (де в структурі більше вузькопрофільних структурних підрозділів; націленість на прикладне знання й емпіричні дослідження; на професійну інженерно-технічну, природничу або педагогічну спеціалізацію); *академія наук* (де головним структурним елементом є науково-дослідний *інститут* із відповідними *відділами, лабораторіями, науково-освітніми центрами*) тощо. У новітніх умовах розмежування між цими науково-освітніми інституціями стає доволі *умовним*, адже кафедри та інститути організуються й у межах академій та університетів; лабораторії мають місце в інститутах, університетах. Створюються навіть *творчі групи* науковців, освітньо-наукові *громадські товариства* вчених, які об'єднують представників різних установ та наукових спеціалізацій і певним чином характеризують науку як соціальний інститут, представляють складові громадянського суспільства.

Йдеться в тому числі про те, що інтеграція освіти й наукової діяльності являє собою, насамперед, *принцип* і тому, з *одного боку*, маємо зазначити *традиційність* та *специфіку* певних усталених її форм (наприклад, «вузівської» або «академічної» науки, дослідницького університету або науково-просвітницького центру), а, з *іншого боку*, ці форми не можуть бути ані «законсервованими», ані штучно «зруйнованими» чи трансформованими за певними «чужими» зразками. Тобто, наука є важливою складовою культури будь-якого сучасного народу, але форми її функціонування й поєднання з освітою можуть бути *різноманітними*, адже виробляє їх певна традиція. Головним при цьому є не те, *які саме* інституції в межах конкретної традиції сформувались, а те, *наскільки* вони сприяють такому фактору розвитку суспільства, як *інноваційна* діяльність.

На жаль, ефективність національних наукових інституцій досить часто невірно оцінюється. Не зважається, зокрема, на те, що наука й освіта є складовими конкретних суспільств, звідси можливість виробництва високотехнологічної, наукомісткої продукції залежить не стільки від діяльності наукових інституцій, скільки від *потреби* самого суспільства в інноваціях, від його економічного, політичного, соціального *потенціалу*. А це означає, що не можна сформувати особу «постіндустріального типу» «на папері» і в деклараціях. Для цього мають бути об'єктивні умови розвитку. Ось чому почастішали в останні роки нарікання з боку політиків щодо начебто «неефективності» Національної академії наук, а також відсутності подібної структури «на заході», на нашу думку, не можуть сприйматися серйозно, адже насправді характеризують теперішній стан *нашого* суспільства, яке, на жаль, на даному *кризовому* етапі більше прагне або певного «копіювання» західних «зразків», або банальної «прихватації» ласого шматочку академічної власності, але не розвитку *власного* творчого *потенціалу*¹. Через цю, хибну по суті, установку суспільство не враховує, не розвиває й відповідно не використовує *потенціал знання*.

На «виклики часу» відповідає суспільство в цілому. Саме суспільна готовність до інноваційної діяльності формує й відповідні особисті властивості (пам'ять, уяву, здатність до пошуку нестандартних рішень, до раціоналізації дій тощо), поза якими вона неможлива. Якщо ж суспільство налаштоване на виховання лише «дисциплінованих учасників монотонних технологічних процесів», тобто спрацьовує вимога «знання (природничі) + дисципліна (виконавча)» [5, 22], що характерно для індустріального суспільства, то очікувати «прориву» в сфері інноваційних технологій просто

¹ Потребу суспільства в розвитку науки та освіти демонструє чітке забезпечення *умов* розв'язання усвідомлених суспільством завдань. Саме так вирішується це питання в США, де на сферу *освіти* витрачається 6-7 % від ВВП, що приблизно дорівнює витратам на оборону; безпосередньо на наукові дослідження тільки з *державного* фонду йде 3 % ВВП; і де, згідно з експертними оцінками, науково-технічний прогрес забезпечує 40-65 % від загального приросту ВВП [Арутюнов В., Стрекова Л., Цыганов С. Инновации и система корпоративного образования: вклад университета //Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2005, № 1. – С. 29-39.]

безглуздо. А при ситуації зворотній, тобто «деіндустріалізації», характерній для України в останнє десятиліття, чи є потреба дивуватися «натхненній» розповіді деяких політичних керівників щодо «позитивів» «входження» окремих українських громадян «в Європу», де вони начебто набувають «європейського досвіду» (маючи, зазначимо, переважно вищу освіту та працюючи на некваліфікованій роботі). Меж «цинічному розуму», як бачимо, не спостерігається.

Метафізична європейскість

Ментальна складова «європейскості» як цінності – це не тільки певна традиція, зокрема, науково-освітянська, образ дій та думок, але й певні настанови свідомості, навички та звички *мислення*, передумови сприйняття, поведінки тощо. Розуміння формування цих засад не можна пояснити, незважаючи на розвиток *філософії* як суттєвої компоненти *європейської культури* із самого початку її формування. Філософія з античних часів являла собою особливу форму інтелектуальної діяльності, інструментом і методом якої є *критичне мислення*. Філософська критика розумілася при цьому і як концептуальна оцінка подій, і як своєрідний «проект» інтелектуальної перестороги, і як форма культивування гуманітарних цінностей. Як *теорія світогляду*, філософська самосвідомість – це особливий засіб співвіднесення особистісного людського «я» зі «світом» іншого та інших. Таким чином, у філософії створювалася *особлива комунікація*, пов'язана не стільки з репродуктивним сприйняттям та засвоєнням чужої думки, позиції, ідеї чи принципу, скільки із *критичним переосмисленням*, особистою *індивідуалізацією* досвіду інших через власні міркування. Отже, головного значення у філософській традиції набувала не механічна передача знань та «кінцевих» істин, а *сумісний пошук* їх, націленість на різнопредметність існуючого досвіду й відповідно – рівноцінність відомих історичних форм і типів світогляду.

Філософія доводить, таким чином, індивідуальну самосвідомість до цілісного світорозуміння, представляючи досвід філософського пізнання як *діалог* епох, особистостей, діалог мислителя й суспільства, діалог багатьох «я», пов'язаних однією проблемою, ситуацією, ідеєю, світоглядом чи обставинами, або, інакше кажучи – «вічними» питаннями й минуцими відповідями. Тим самим філософський тип самосвідомості протистоїть догматам некритичного міфомислення, частковому, однобічному, абстрактному світорозумінню, зашореному містифікаціями різного роду ідеологем; закладає у світогляді універсальні, безмежні параметри простору творчої діяльності; показує «механізми» зміни духовно-ціннісних норм, парадигм, політичних, пізнавальних чи світоглядних традицій.

Тому не випадково, зважаючи на означену смислову «поліфонію», Г. Г. Шпет саме *філософію* називає показником «*європеїзму культури*». Враховуючи *актуальність* позиції філософа, зупинимося на ній детальніше. Отже, як особливий спосіб міркування, філософія народжується саме в лоні

європейської цивілізації, відштовхуючись від різного роду міфів, переказів, релігійних одкровень, які, на думку мислителя, здатні творити лише «псевдофілософії» [11, 228-231]. Натомість справжня філософія пов'язана передусім із *рефлексією*, розумовим напруженням, «роботою з поняттями», з «творчістю думки», з «пристрастю мислити». У зв'язку із цим Г. Г. Шпет досить жорстко критикує минулу традицію, наполягаючи на необхідності чіткого розрізнення «*позитивної*» та «*негативної*» філософії. Витоком такого поділу є, на його думку, кантівська дихотомія феномену та ноумену, яка серйозно підірвала «єдність» речі, а відповідно і єдність мислення й сенсу, що породжується *досвідом* буття. «Позитивна філософія» опікується знанням підстав буття свідомості, життєвим, комунікативним виміром знання, та вважає своїм завданням розуміння *дійсності* як справжнього буття (об'єктивного за способом існування, але доступного раціональному пізнанню). А «негативна філософія» орієнтується на *абстрактний* вимір буття поза конкретністю реального життя, *редукує філософію* до конкретних наукових напрямків, породжуючи *емпіризм*, *догматизм*, *скептицизм* як певні світоглядні позиції. Філософ впевнений: *філософія*, що націлена на тлумачення розуму, *має свій предмет*, пов'язаний із дійсністю або істиною, якою і є *буття*, і тому не потребує редукції, підміни філософської предметності конкретно-науковою.

Знання, як переконує Г. Г. Шпет, здобуваються *тільки філософськими* засобами, тому й «теологічні уявлення», і «гностичні», і «позитивістські фантазії» щодо «синтезу» всього знання, і «міфологічні», націлені на вселенське буття, мають одну *загальну настанову* (яка розцінюється філософом як *вада*) – «надати своїм фантазіям наукоподібної форми й іменувати її філософією» [11, 223]. Така «філософія» відразу припускає деяку гіпотетичність у своїх тлумаченнях щодо природи буття, насправді ж обговорюючи не буття, а «примарне» його облаштування, уявну можливість буття. Ось чому, виходячи із цілком реальної можливості розвитку лінії саме «негативної філософії», Г. Г. Шпет наполегливо доводить, що філософія *починається* тоді, коли *думка* філософа спрямовується на *саму думку*.

Отже, викладання філософії як навчальної дисципліни потребує неабияких зусиль та відчуття її особливих смислових контекстів, які не повинні губитися за будь-яких трансформацій.

Окрім зазначеного контексту, *прагматичний* підхід до проблеми співвідношення філософії й науки як у сфері викладання, так і в теоретичній діяльності науковців конкретних галузей знань, не враховує, на жаль, досягнень *діалогічної* філософії, що сьогодні все більше набуває обертів. У цьому відношенні слід згадати ідеї одного із засновників цього напрямку М. М. Бахтіна, який наполягав на зв'язку в актах теоретичної діяльності мислення та життя-діяння (*рос.* – «жизнь-поступление»). Без цього, на його думку, не відбувається єднання світу культури та світу життя, адже тільки воно створює «єдиний світ, у якому ми творимо, пізнаємо, споглядаємо, живемо та вмираємо, – світ, у якому об'єктивується акт нашої діяльності...» [10, 82].

Розрив цих двох світів призводить до того, що культура існує задля культури, наука задля науки, філософія задля філософії, а люди, що діють у цих сферах перетворюються на функції, що входять із життя до культури як до музею, де зовсім не обов'язково бути відповідальним за його «експонати» та наслідки своєї діяльності. Ось чому М.М. Бахтін підкреслює, що *акт теоретичного мислення*, поряд з обов'язковою заглибленістю в «об'єктивну єдність культурної області», несе в собі й інший чинник — «неповторну єдність життя, що переживається».

«Кожна думка моя з її змістом — це мій індивідуально-відповідальний вчинок...» — читаємо ми в його рукопису 20-х рр., якому пізніше буде віднайдена назва «До філософії вчинку» [10, 83]. Тут вчений нагадує про чинник, що «традиційно» впливає з методологічних настанов, а саме про «спеціальну відповідальність» та «моральну відповідальність», що мають бути пов'язаними в актах діяльності, але фактично є розділеними внаслідок розколу життя та культури, яка в цьому випадку дійсно демонструє не чергову трансформацію, а власну руйнацію, адже губиться сенс культурного буття — розвиток людини через діяльність.

Чи можливо подолати цей розкол життя та культури? Одним із можливих чинників цього є *спеціальна відповідальність* філософа, пов'язана з його *моральною відповідальністю*, що задаються власне буттєвим виміром філософського знання.

Отже, думка — це *вчинок*, що має два підґрунтя — освоєну автором культуру (в ідеалі область об'єктивності теорії) та представлене цим вчинком життя. При позитивістському підході відмова від філософської складової фактично знецінює життя в його ціннісно-світоглядному вимірі та збіднює «картину світу», яку творить культурна (теоретична) само-свідомість людства.

Зробимо деякий проміжний підсумок. Отже, наш час характеризується активним вживанням термінів «*європейський вектор*» (а також споріднених із цим терміном понять — «європейський вибір», «... вимір», «... орієнтир» тощо), «європейські цінності», «європейська політика», «Європа», «європеїзм», «європейський простір» та ін. На жаль, звернення до цих понять не часто супроводжується поясненнями щодо їх соціокультурного *змісту*, історичних *умов* формування та основних *смислів*, що як певні *цінності* мають проявлятися в діяльності людини. Як правило, маємо справу з *деклараціями* про *наміри* ..., зокрема щодо орієнтації на *цивілізовану Європу* (при непрямому визнанні тим самим власної «нецивілізованості» в тих чи інших сферах), або з *деклараціями* щодо *приєднання* до певних структур також, безумовно, європейського гатунку.

Пояснити такий пріоритет *намірів* поза дійсним ствердженням певних задекларованих цінностей нескладно: сучасне українське суспільство занадто політизоване й бідне, аби зважати на *буття*, а не на *уяву*, хоча й дуже бажану. Через факт *бідності* суспільству просто не вистачає *внутрішніх* сил на створення відповідних умов для справжнього *культивування цінностей*

(до речі, пов'язаних, як із західноєвропейським цивілізаційним шляхом, так і з власне вітчизняною історією). Через надмірну *політизацію* суспільства, «європейськість» як певний культурно-історичний орієнтир набуває, на жаль, ознак *ідеологічного штампу*, який штучно продукується й у соціальній, культурній та освітній сферах (через надзвичайну їх залежність від політичної системи), але при цьому, на жаль, не стає насправді *ціннісним началом*, що має бути укоріненим у життя, не стає *суспільним ідеалом*, що несе в собі чітко визначену мету бажаних для країни трансформацій. Відбувається скоріше протилежне: задекларований «європейський вектор» (в тому числі й через невизначеність смислів *європейськості* як цінності) перетворюється в політичний *фантом*, що спотворює саму ідею й фактично руйнує вітчизняну освітянську традицію.

Розмірковуючи над суперечливими процесами, що відбуваються останнім часом у сфері освіти, не можна не поставити деякі, зовсім *нериторичні* (адже вони потребують чіткої відповіді та практичного вирішення) питання: а чи дійсно українське суспільство у своїх традиційно буттєвих засадах (зокрема, освітянських) є таким уже далеким щодо ознак європейськості й чи не губимо ми власну цінність, фактично відмовляючись від вітчизняної освітянської традиції й прагнучи попри всі конкретно-історичні обставини і особливості українського суспільства якоїсь інакшої «європейськості», «ліпшої» тільки тому, що вона зорієнтована на інший досвід.

Болонський процес в Україні: проблеми й перспективи

Отже, позначені нами на підставі документів загальні принципи мають реалізовуватися, насамперед, через впровадження *модульно-рейтингової* системи оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу студентами. Доцільно нагадати тут деякі моменти впроваджуваної системи, ключем до якої є поняття модуля. Модуль є частиною навчального матеріалу (тема, розділ), знання якої контролюється, тобто, встановлюється *рівень* засвоєння цього матеріалу студентом, стан вироблення відповідних вмінь щодо цього фрагменту програмного матеріалу. Формою контролю освоєння модулів і є рейтингова система, що дає змогу оцінювати систематичність та якість роботи студентів через відповідне (згідно з розробленою програмою) накопичення балів. Враховується все: усне опитування, співбесіди, експрес-контроль, реферативні дослідження, модульні контрольні роботи тощо. Розробляється навчальна програма з дисципліни, де відповідно вказується кількість модулів, кредитів, годин (аудиторних та позааудиторних), змістовне наповнення модулів (2-3 на кредит ECTS (36 год.) тощо. Здавалося б, жодних проблем, але, опрацювавши цю систему протягом декількох семестрів, прийняти її душею чим далі, тим важче. Щоб зрозуміти причини, спробуємо раціонально представити як «позитиви», так і «негативи» системи.

По-перше, у певному сенсі можна погодитися, що «нова система» розвиває в студентах більшу *самостійність*; можливість більш *вільно* планувати час (навчальний і особистий); *автономно* (виходячи зі своїх планів) вибудовувати систему отримання освіти; за своїм бажанням змінювати вищі навчальні заклади й безпроблемно вписуватися в їх навчальний процес. Але, замислимося, який відсоток наших студентів користується можливістю «переїжджати» з університету до університету? У більшості європейських країн освіта значною мірою є формою *соціалізації* громадян і певного стримування безробіття. У нашій країні перед освітою стоїть інше завдання: крім уже сказаного, освітні заклади (бажано в передбачений термін, знов-таки через економічну скруту) мають підготувати спеціалістів, здатних здійснити «прорив» в різних галузях економіки та соціальної сфері.

По-друге, «позитивом» можна вважати й те, що даний підхід, умовно кажучи, «уніфікує» знання на рівні закладеної в ньому модульної системи, що дає змогу сполучати *статуси* отриманих у різних навчальних закладах *дипломів*. Але чи це єдино можливий спосіб *сполучення* «рівнів освіти», які можна було б взаємно визнати через міждержавні домовленості щодо *статусів* освітніх *закладів* і відповідно їх дипломів, а в разі необхідності – перевести національну шкалу оцінювання, розширивши її за рахунок оцінок «дуже добре», «достатньо», в «європейську» (А, В, С, D, E), не руйнуючи при цьому закладені вітчизняною традицією форми навчання.

Можна також погодитися, що модульно-рейтингова система спонукає студентів до *активної* роботи протягом *семестру*, адже підсумкова оцінка з дисципліни напрацьовується фактично на кожному *семінарі* й екзамен не може принципово поліпшити оцінку, що отримана в семестрі. До речі, подібна закономірність, за незначними винятками, спрацьовувала й раніше: викладачі завжди враховували роботу на семінарах у підсумковій оцінці, щоправда, без такої жорсткої залежності від зароблених студентом балів. Але, на нашу думку, формалізація не завжди спрацьовує на користь. «Активність» упродовж семестрової праці в теперішніх умовах, на жаль, набуває все більше ознак «формальної» роботи. Якість роботи в більшості випадків підміняється «гонитвою за балами». До того ж традиційна система також являла собою *поступове напрацювання* семестрової оцінки (із періодичними атестаціями), не будучи при цьому настільки заформалізованою.

Формалізація підсумкових перевірок знань (модульні, екзаменаційні роботи, що являють собою тести), нам здається, також несе більше негатива, ніж позитива. Насамперед тому, що дисципліни гуманітарного циклу (особливо філософські) *неможливо* заформалізувати без втрати їх суті, адже філософія працює не просто з поняттями, що несуть певну інформацію, тобто мають певні значення, які легко можна перевірити на «істинність» чи «хибність». Філософія працює зі *смыслами*, які не пізнаються, а *створяться* через людську причетність до світу, специфічна «міра» якої може проявлятися через раціоналізацію дії й реалізацію покликання, через

«перебування» в ціннісному вимірі буття й екзистенційне набуття «помилок», через ствердження себе як особи у вчинку й, навіть, через оприлюднення мрій, переживання невдач тощо. Тобто, смисли є засобами співвіднесення думки з багатовимірністю людського буття, через що система тестування щодо філософських дисциплін сприймається більш ніж скептично.

Для того, щоб зорієнтуватися, наскільки студент вміє мислити щодо складностей буття, наскільки може бачити проблеми, формулювати проблемні питання, знаходити підходи щодо їх розв'язання, і потрібен *діалог* із викладачем. Хотілося б згадати школу перипатетиків (від *gr.* *peripatetikos* – той, що прогулюється), засновником якої був Арістотель, який любив читати свої вранішні та вечірні лекції під час прогулянок. Адже передача знань – не механічний процес, а насамперед – форма *спілкування*, дружба, як сказав би великий Стагірит, тих, хто бажає зростати в мудрості.

Тест, на жаль, перекреслює будь-яке спілкування й тому є формою втрати одного із глибинних смислів як самого гуманітарно-філософського знання, так і його викладання. Прагнення ж виключити *суб'єктивність* викладача та тим самим отримати начебто *об'єктивну* оцінку знань не витримує критики. Хотілося б, насамперед, чіткого розрізнення понять «*суб'єктивності*», що як характеристика людських зусиль наявна за будь-яких умов, та «*суб'єктивізму*», якому, на жаль, ніщо не може перешкодити, адже це характеристика, насамперед, *етична* й залежить відповідно від *рівня* моральної культури особи.

А щодо суб'єктивності, то хіба не від цієї ознаки людини залежить те, *яким* врешті-решт буде тест? У тому, *як* будуть поставлені питання, *яку* структуру й *зміст* буде мати тест, на *які* категорії, теми, проблеми він буде зорієнтований, якраз і проявляється суб'єктивність укладача. Зайве доводити й те, що рівень складності тесту, тематична розробка, орієнтація на традицію чи сучасні підходи залежать і визначаються саме суб'єктом, яким у даному випадку виступає викладач.

Отже, тестова система зовсім не позбавляє від елементів *упередженого* підходу в процесі навчання (який, ще раз наголосимо, залежить тільки від *моральної* «зрілості» викладача, а не від системи, за якою він працює), що, насамперед, слід враховувати при обґрунтуванні її «переваг», і зовсім не дає об'єктивної картини знань. До того ж практика свідчить, що досить часто добре справляються із завданнями люди з посередніми здібностями, а оригінальним «умам» важко буває втиснути свою думку в стандартизовані параметри знання, закладені в тестових завданнях. Вони «за визначенням» шукають «складності» буття знов-таки «за визначенням» не передбачені в тестах.

Фактично із зорієнтованої таким чином системи вищої освіти зникає така важлива її складова як *семінар*. Це й *практичне* заняття студентів; це й своєрідний *гурток*, *товариство*, націлене на вивчення певного предмету; це й процес *обговорення* доповідей, невеличких самостійних досліджень.

У нових умовах семінар фактично перетворюється на «час обчислювання» балів. Решта завдань, як правило, залишається неактуалізованими.

Нові обставини процесу навчання змінюють і роль та місце викладача. Якщо традиційно *викладати* означає (що підкреслювалося в будь-якому довіднику) *повідомляти*, переказувати, сповіщати, *наставляти*, радити, то зараз ці усталені смисли кардинально трансформуються. Наголошується, що викладач має виступати не стільки як постачальник інформації, скільки як виконувач функцій консультанта, мотиватора, модератора, «діагноста» тощо. На нашу думку, всі ці завдання завжди позначали функції професіонала в системі освіти. Інша справа – наскільки реально виконати ці завдання через суб'єктивні, так і об'єктивні причини. Наш досвід свідчить, що формалізація відношень «студент-викладач» у світлі новітніх реформ призводить до того, що викладач переважно виступає як «контролер», що підраховує бали, а не наставник, радник, вчитель.

Така тенденція призведе до домінування *монологічної*, а не *діалогічної* системи освіти, де на першому місці обов'язково буде «його величність Тест», а не особа викладача та *спілкування* з ним. Водночас, саме безпосереднє спілкування з викладачем навчає *проблемно*, критично мислити, ставити питання та, піддаючи *сумніву* однозначність можливої відповіді, знаходити істину. Саме *діалог* із викладачем дає змогу засвоїти й *філософський* порядок істини, який є, насамперед, духовно-моральним виміром буття. Навичка ж відповідати на запрограмовані в тесті питання за принципом «істинне» або «хибне» не націлює на формування *творчої* здібності самостійного *міркування* із приводу певної проблеми, а лише закріплює здатність використовувати відоме. Такий «прагматизм» відображає рівень набутих *прикладних* знань, але мало що може сказати про фундаментально-теоретичні, без яких неможливий «прорив» в будь-якій сфері діяльності (не тільки пізнавальній).

Особливі труднощі роботи за кредитно-модульною системою виникають в Україні й через те, що своєрідна «уніфікація» форми навчання ніяк не пов'язана з відповідною «уніфікацією» *обставин* навчальної роботи. Так, у європейських ВНЗ наповненість семінарських груп, як правило, складає не більше 15 осіб, потоки формуються з 50–60 осіб, а викладацьке навантаження (порівняно з українськими викладачами) менше в декілька разів (до того ж із періодичними творчими відпустками та асистентською роботою в групах). Не секрет, що в українських ВНЗ наповненість семінарських груп, як правило, перевищена в півтора-два рази порівняно з *європейськими* нормами, а потоків – і до трьох разів. Про рівень заробітної платні писати банально і соромно. Не можемо не відзначити ще одну обставину: перевірка модульних контрольних робіт, а також їх розробка, що забирає *левоу* долю часу й сил викладача, навіть *не* входять у викладацьке навантаження. Збільшення ж кола обов'язків викладача є таким, що серйозно позначається на стані його здоров'я. Визнати й зважити на цю обставину, на жаль, нема кому.

Додамо до цього й різке скорочення годин на філософські дисципліни у вищих навчальних закладах, впровадження так званого *синтетичного* курсу,

що означає значне збільшення *самостійної* роботи студентів, що у свою чергу передбачає вільний доступ до будь-якої інформації, а це проблематично, зважаючи на стан бібліотек і недоступність системи Інтернет для більшості наших студентів. Отже, маємо достатньо підстав, щоб увійти в глибоку «замріяність» щодо перспектив гуманізму та розвитку гуманітарної складової культури.

Які ж *висновки* можемо зробити з даних міркувань?

Сьогодні кредитно-модульна система освіти, пов'язана із приєднанням України до Болонського процесу, розглядається як *універсальна* форма організації навчального процесу у вищій школі для усіх вищих навчальних закладів, спеціальностей, форм навчання й за усіма дисциплінами. Але такою вона бути не може через те, що при певних «позитивах», має й свої принципи недоліки. До того ж, класична модель європейської освіти на рівні провідних університетів є іншою. Ось чому, певною мірою ми припускаємо застосування даної системи, насамперед, на *заочних* відділеннях вузів, де значну частину навчального матеріалу студенти опрацьовують самостійно, де *формалізація* знань можлива й суттєво не позначиться на знанні предмету.

Гуманітарні й, зокрема, *філософські* дисципліни (винятком може бути логіка через специфічні, тільки їй властиві ознаки) взагалі не можуть, зважаючи на означені у статті характерні риси, підпадати під такий варіант *формалізації* знань, який передбачається тестуванням. Цей шлях призведе до вилучення з навчального процесу того, що складає «серцевину» формування *культури* філософського мислення. Адже філософія являє собою особливу форму інтелектуальної діяльності, інструментом і методом якої є критичне мислення, яке є одночасно й концептуальною оцінкою подій, і формою культивування гуманітарних цінностей.

Неприпустиме також скорочення годин на філософські дисципліни, поєднання їх у єдиний «комплекс» – такі «перетворення» фактично вилучають із системи вищої освіти *гуманітарний* компонент, а саме він й створює феномен *університетської* освіти та слугує основою формування інтелектуальної особи.

Музей, бібліотека, *університет* – цим соціальним інституціям належить *особлива* роль у становленні, розвитку та *збереженні* історично сформованих культурних *традицій* певного народу. Ми впевнені, що віднайдення свого місця в процесі глобалізації можливе лише через збереження національної освітньої традиції, зокрема, університетської. Сприйняття загальноприйнятих європейських критеріїв (які є лише *принципами*, тобто, вихідними настановами, як ми бачили на підставі аналізу документів «Болонського процесу») не означає автоматичної *уніфікації* систем. Головним є виконання освітянських завдань через *конкуренцію*, а не руйнація однієї з освітніх систем.

Тому особливе місце в національній системі освіти мають займати класичні (провідні національні) університети, які традиційно мають свої особливі завдання, і в *автономну* діяльність яких не повинна втручатися будь-яка «чиновницька доцільність». Адже класична університетська освіта

має *стратегічне* для будь-якої країни значення. Протягом усієї своєї історії університети доводили, що прагматичний, тимчасовий успіх неможливий без фундаментальних наукових досягнень, без універсально розвиненої особи, широкої гуманітарної підготовки, яку, на жаль, не забезпечує система, що впроваджується.

Некритичне копіювання чужої схеми фактично руйнує систематизований характер вітчизняної традиції всупереч задекларованим у програмних документах «Болонського процесу» положенням. Розбудова єдиного європейського простору, ми впевнені, має відбуватися на підставі *поваги* до традицій та через їх взаємозбагачення, підкріпленням чого могло б бути взаємне визнання дипломів, а не уніфікація методів та форм отримання освіти. Допоки ж має місце прагнення «узагальнення системи кредитів (ECTS)» [9, 45], є небезпека для національно-освітньої традиції.

Колишній міністр освіти й науки України В. Г. Кремень, говорячи щодо важливості розбудови «Європейського наукового й освітнього простору» (мета, не заперечуємо, благородна), зокрема, сказав: «*Рішення* освітян України приєднатися до Болонського процесу...» [1, 4]. На жаль, саме про *рішення* навряд чи можна говорити, адже якоїсь широкої дискусії щодо просування цього процесу не було (а це б доцільно було зробити). Спущене згори «рішення», особливо після набуття певного досвіду викладання за «новою системою», більшістю наших колег скоріше не сприйнялось. Освітня Україна, на нашу думку, мають всебічно, хоча б на сторінках «професійних» видань, обговорити ситуацію, що склалась. Адже Україна прискорює «революційні кроки» в напрямку «до Європи», але чи дійсно до Європи?

Зовсім не хочемо нікого образити, але, мабуть, не випадково українські дотепники вже «перехрестили» європейський «Болонський процес» у вітчизняний «Оболонський» – мали для цього, здається, серйозну підставу.

Література:

1. Болонський процес і реформування вищої освіти Франції / Упоряд. Г.Г. Крючков, В.Б. Бурбело. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. – 164 с. – С. 19-47.
2. *Гребнев Л.* Образование в России: документы и размышления // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2005, № 1. – С. 15-29.
3. Классическое образование: фундаментальность и динамизм // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2005, № 1. – С. 40-58.
4. *Философия и социология науки и техники: Ежегодник (1984-85).* – М.: Наука, 1986. – С. 82-160.
5. *Шпет Г.Г.* Мудрость или разум? // Философские этюды. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 376 с. – С. 222-336.

Татьяна Суходуб. Европейский вектор отечественного образования: проблемы и перспективы

Автор на основе анализа принципов реформирования сферы образования в Украине указывает на негативные последствия некритического принятия «Болонской системы» обучения. Раскрываются культурно-исторические основания философии европейского образования и науки, значение понятия «европейскость», с которыми реально осуществляемый процесс реформирования высшего образования в Украине входит в противоречие.

Tatyana Suhodub. European Course of Ukrainian Education: Problems and Perspectives.

Having analyzed the principles of reforming the education system in Ukraine, the author has pointed out at negative consequences of non-critical acceptance of Bologna convention. In fact, the process of reforming the education system in Ukraine comes into conflict with the cultural and historical grounds of philosophy of European education and science and the notion «Europeanness».