

Навчальний
посібник

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Навчальний посібник

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ



**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Кафедра соціальної філософії, філософії освіти
та освітньої політики

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Навчальний посібник

*За науковою редакцією академіка НАПН України
В. П. Андрущенко*

**Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2018**

**УДК 1:37(075.8)
Ф 73**

*Рекомендовано до друку Вченою Радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 9 від 29 січня 2018 р.)*

**За науковою редакцією академіка НАПН України
В. П. Андрущенко**

Колектив авторів: В. П. Андрущенко, О. М. Бегаль, В. І. Бобрицька, В. М. Вашкевич, Р. М. Вернидуб, Н. М. Гайдич, В. О. Гальперіна, О. Є. Гомілко, Л. С. Горбунова, В. П. Заблоцький, О. П. Кивлюк, С. Ф. Клепко, В. В. Кучеренко, Т. В. Матусевич, Л. П. Мелещенко, В. І. Муляр, Т. В. Новіцька, В. Л. Савельєв, Д. Б. Свириденко, І. В. Степаненко, С. О. Терещицький.

Рецензенти:

В. Г. Воронкова, доктор філософських наук, професор;
Д. І. Дзвінчук, доктор філософських наук, професор;
Н. В. Скотна, доктор філософських наук, професор.

Ф 73 Філософія освіти : навчальний посібник / за наук. ред. академіка В. П. Андрущенко [та ін.]. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 342 с.

ISBN 978-966-931-176-4

Посібник презентує сучасний стан філософії освіти як галузі філософського знання, яка покликана вирішувати проблеми в освіті на основі філософського аналізу. Посібник спирається на необхідність при аналізі освіти залучати різні культури знань та епістемологій, парадигми та дисципліни.

Посібник адресується студентам, аспірантам, докторантам, викладачам, всім, хто цікавиться філософією освіти.

ISBN 978-966-931-176-4

© Колектив авторів, 2018
© Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018

Зміст

<i>Передмова</i>	6
 Розділ I	
ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ	
ЯК ГАЛУЗЬ ФІЛОСОФІЇ ТА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА 8	
 Розділ II	
ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНА ГЕНЕЗА 20	
2.1. Антична філософія освіти.....	20
<i>Софісти (В. П. Заблоцький)</i>	20
<i>Сократ (В. І. Муляр)</i>	23
<i>Платон (В. І. Муляр)</i>	28
<i>Арістотель (О. Є. Гомілко)</i>	36
<i>Стоїцизм (В. В. Кучеренко)</i>	41
2.2. Середньовічна філософія освіти.....	46
<i>Августин Аврелій (С. О. Терещицький)</i>	46
<i>Тома Аквінський (С. О. Терещицький)</i>	49
2.3. Гуманізм як освітня філософія (<i>В. П. Заблоцький</i>)	53
2.4. Просвітництво як освітня філософія.....	56
<i>Джон Локк (В. І. Муляр)</i>	56
<i>Джон Стюарт Мілль (О. М. Бегаль)</i>	63
<i>Жан-Жак Руссо (В. І. Муляр)</i>	65
2.5. Філософія освіти Канта і Гегеля: започаткування педагогічної науки	73
<i>Іммануїл Кант (В. П. Заблоцький)</i>	73
<i>Георг Вільгельм Фрідріх Гегель (Н. М. Гайдич)</i>	75
2.6. Філософсько-освітні ідеї в Україні	80
<i>Філософсько-освітні ідеї XVI-XVII ст. (Н. М. Гайдич)</i>	80
<i>Григорій Сковорода (О. Є. Гомілко)</i>	85

<i>Київська академічна традиція XIX – початку XX ст.</i> <i>(Н. М. Гайдич)</i>	93
---	----

Розділ III

ОСВІТНІ ІДЕЇ ОСНОВНИХ НАПРЯМІВ ФІЛОСОФІЇ	98
3.1. <i>Екзистенціалізм (В. М. Вашкевич)</i>	98
3.2. <i>Феноменологія (В. М. Вашкевич)</i>	102
3.5. <i>Аналітична філософія (О. Є. Гомілко)</i>	106
3.6. <i>Прагматизм (О. М. Бегаль)</i>	113
3.7. <i>Постмодернізм (Л. С. Горбунова)</i>	117
3.8. <i>Фемінізм (О. Є. Гомілко)</i>	123

Розділ IV

ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ	128
4.1. <i>Навчання і учіння</i>	128
<i>Цінність знань та початкова програма (С. О. Терещицький)</i>	128
<i>Логіка та критичне мислення (Н. М. Гайдич)</i>	134
<i>Трансформативна освіта (Л. С. Горбунова)</i>	143
<i>Педагогічна освіта (О. П. Кивлюк)</i>	149
<i>Математична та природознавча освіта (Т. В. Новицька)</i>	154
<i>Релігійна освіта (О. Є. Гомілко)</i>	158
<i>Художня та літературна освіта (В. П. Заблоцький)</i>	163
<i>Медіаосвіта (О. П. Кивлюк)</i>	168
4.2. <i>Політика та етика освіти</i>	175
<i>Влада та відповідальність в освіті (Л. П. Мелещенко)</i>	175
<i>Мультикультуралізм та космополітанізм в освіті</i> <i>(В. І. Бобрицька, В. О. Гальперіна)</i>	184
<i>Громадянська освіта (В. Л. Савельєв)</i>	191
<i>Інклюзивність і справедливість в освіті (В. І. Бобрицька)</i>	198
<i>Гендерна освіта (Т. В. Матусевич)</i>	207
4.3. <i>Сучасні теорії освіти</i>	215
<i>Біхевіоризм (Д. Б. Свириденко)</i>	215

<i>Неопрогресивізм (Д. Б. Свириденко)</i>	220
<i>Есенціалізм (Д. Б. Свириденко)</i>	225
<i>Конструктивізм (І. В. Степаненко)</i>	229
<i>Критична педагогіка (І. В. Степаненко)</i>	238

Розділ V

ВИЩА ОСВІТА	252
5.1. Ідея університету (<i>О. Є. Гомілко</i>)	252
5.2. Університет у сучасну добу (<i>С. О. Терепищій</i>).....	268
5.3. Болонський процес (<i>О. Є. Гомілко</i>)	281
5.4. Принципи європейської вищої освіти	287
<i>Принцип свободи руху знань (В. П. Заблоцький)</i>	287
<i>Лібералізм (О. М. Бегаль)</i>	290
<i>Мобільність студентів і викладачів (Д. Б. Свириденко)</i>	293
<i>Принцип якості вищої освіти (Р. М. Вернидуб)</i>	297
<i>Принцип взаємозаліку кредитів (Р. М. Вернидуб)</i>	304
<i>Принцип “трикутника знань” (С. О. Терепищій)</i>	309
<i>Принцип свободи навчання та викладання (С. О. Терепищій)</i>	312
<i>Багатомовність (С. Ф. Клепко)</i>	317
<i>Освіта впродовж життя (В. О. Гальперіна)</i>	322
<i>Соціальний вимір освіти (С. Ф. Клепко)</i>	326
<i>Інтернаціоналізація (І. В. Степаненко)</i>	330

Передмова

Динаміка змін світової цивілізації обумовлює трансформацію всіх сфер соціального життя та його інститутів. Дана ситуація безпосереднім чином актуалізує переосмислення мети, завдань і характер освіти, яка завжди виступає головним каналом історичної трансляції культурних цінностей і детермінантом соціального прогресу. Однак прогрес – не лише сходження по “прямій лінії”, він має різні вектори спрямування. Чому так відбувається, потрібно багато вчитися і знати. Звідси – актуальність освіти, яка сьогодні, як ніколи, виходить на перший план життя глобалізованого суспільства, ставлячи методологічні, світоглядні, теоретичні питання, які раніше не існували. Їх вирішення унеобхіднює дослідити сутність і зміст освіти з позицій філософії. У цьому контексті актуалізується значення філософії освіти як особливої сфери філософії, спеціалізованої на проблемах освіти вписаних у мінливу сучасність.

Метою цієї роботи є опис дисциплінарної своєрідності сучасної філософії освіти. Для досягнення поставленої мети розроблено п'ять розділів, які й визначають структуру цієї роботи. *По-перше*, увага авторів зосереджена на філософії освіти як галузі філософії та навчальній дисципліні (автори – В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв). *По-друге*, предметом аналізу стала історична генеза філософії освіти (автори – В. П. Заблоцький, В. І. Муляр, О. Є. Гомілко, В. В. Кучеренко, С. О. Терепищій, О. М. Бегаль, Н. М. Гайдич). *По-третє*, у фокусі уваги авторів посібника були освітні ідеї основних напрямів філософії (автори – В. М. Вашкевич, О. Є. Гомілко, О. М. Бегаль, Л. С. Горбунова). *По-четверте*, аналізувалися сучасні проблеми філософії освіти (автори – С. О. Терепищій, Н. М. Гайдич, Л. С. Горбунова, О. П. Кивлюк, Т. В. Новіцька, О. Є. Гомілко, В. П. Заблоцький, Л. П. Мелешенко, В. І. Бобрицька,

В. О. Гальперіна, В. Л. Савельєв, Т. В. Матусевич, Д. Б. Свириденко, І. В. Степаненко). І, *по-н'яте*, були розкриті питання пов'язані із вищою освітою (автори – О. Є. Гомілко, С. О. Терепищій, В. П. Заблоцький, О. М. Бегаль, Д. Б. Свириденко, Р. М. Вернидуб, С. Ф. Клепко, В. О. Гальперіна, І. В. Степаненко).

Головний лейтмотив цієї роботи полягає в прагненні здійснити аналіз сукупності методів, способів, методології, які лежать в основі функціонування і розвитку теорії освіти. Це дозволить побачити той смисл і вимоги, які ставить час перед освітою. Це – нова роль освіти в цивілізаційному процесі, яка враховує специфіку самосвідомості особистості в умовах трансформації цінностей, які ставлять на перше місце не стільки оволодіння сумою знань, скільки розуміння сутності освітнього процесу.

Українська філософія освіти виходить з того положення, що мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки філософія з часу свого виникнення завжди відігравала функцію теоретично-рефлексійного аналізу буття людини та його подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем. В свою чергу освіта також впливає на філософію. Взаємодія між філософією і освітою завжди відігравала істотну роль у розвитку української системи освіти.

Автори цього посібника сподіваються, що він стане ще одним кроком як до концептуальної розбудови філософії освіти, так і до кращого розуміння болючих проблем, які постають перед освітньою практикою.

Колектив авторів

Розділ І

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЯК ГАЛУЗЬ ФІЛОСОФІЇ ТА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

Відразу зазначимо, що позицію авторів посібника стосовно статусу філософії освіти серед наук, що переймаються проблемами освіти, задекларовано у назві розділу. **Філософія освіти – це галузь філософії та навчальна дисципліна.** Варто при цьому зауважити, що цей підхід в академічному середовищі, як у його зарубіжному так і національному сегменті, далеко не усі поділяють. В цьому нескладно переконатись, звернувшись до наявних публікацій зарубіжних та українських дослідників, до відповідних матеріалів в Інтернеті. Подібна ситуація склалась, як зазначає доктор філософії З. Коделья (Словенія), цитуючи американського колегу, з тієї простої причини, що множинність поглядів «пояснюються тим простим фактом, що філософи освіти належать до “різних і несумісних філософських традицій”¹. Цю тезу підтверджують автори узагальнюючого огляду сучасного стану філософії освіти в авторитетній філософській енциклопедії Стенфордського університету (США) Д. Філіпс і Г. Зігель, які зазначають, що “у різних країнах світу є свої власні інтелектуальні традиції і свої, відповідно, власні шляхи інституціалізації філософії освіти в академічному середовищі”².

¹ Коделья З. Деякі думки щодо філософії освіти / З. Коделья // Філософія освіти. – № 2. – 2017. – С. 46.

² Phillips D., Siegel H. (2013). Philosophy of Education / D. Phillips, H. Siegel // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Autumn 2013 Edition). E. Zalta (ed.) [Electronic recourse]. – Access mode: [http://plato.stanford.edu/archives/15 August 2013/entries/education-philosophy1](http://plato.stanford.edu/archives/15%20August%202013/entries/education-philosophy1).

У зв'язку із цим виникає питання – до якої саме інтелектуальної традиції належать автори посібника і які саме ідеї, теорії, концепції ми пропонуємо читачеві, насамперед студентові? Відповідь зрозуміла – авторська належність до української філософської традиції не підлягає сумніву. Усі представники авторського колективу, хто більше, хто менше, хто безпосередньо, хто опосередковано брали і беруть участь у становленні та розвитку вітчизняної філософії освіти. Свідчення цьому – представлений у посібнику список рекомендованої літератури. У ній читач може безпосередньо ознайомитись із особливостями та сучасним станом філософії освіти в Україні.

Її інтелектуальні витоки докладно розглядаються у параграфі 2.6. посібника. Вони охоплюють період з XVI до початку XX ст. У радянській період, коли Україна була складовою СРСР, цю традицію було перервано. Її відновлення почалось із набуттям Україною незалежності на початку 90-х років. Слід зазначити, що з цих часів починала свій відлік і філософія освіти в Росії. До останнього часу між українською та російською традицією спостерігався досить тісний взаємовплив та взаємозв'язок, як на корпоративному так і на особистісному рівні. Хоча при цьому почали все виразніше викристалізовуватись історично обумовлені розбіжності між російською та українською філософсько-освітньою традицією. Квінтесенцією змісту першої із них можна вважати тезу автора одного з численних російських підручників з філософії освіти, яка зазначила, що “сила российского образования – государственность”¹. Констатуючою ж ідеєю української філософії освіти є людино центризм.

Зазначені розбіжності набули виразного цивілізаційного виміру після подій, пов'язаних із Революцією Гідності, загостренням відносин між Україною та Росією внаслідок розв'язаною нею війною проти нашої держави. Українська філософсько-освітня наукова спільнота ідейно орієнтована на європейські ціннісні орієнтири. Аж ніяк не випадковою у зв'язку із цим є ініціатива

¹ *Николаева Л.* Философия образования. Часть I. Учебное пособие / Л. Николаева. – Москва, 2014. – С. 27.

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова розробити аксіологічну платформу підготовки Нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ ст.

Ця ініціатива знайшла своє втілення в документі стратегічного значення, який отримав амбітну назву: “Педагогічна конституція Європи”. Вона була прийнята на Другому форумі ректорів педагогічних університетів Європи, який відбувся у травні 2013 року у старовинному німецькому місті Франкфурт-на-Майні. Високо оцінила і підтримала документ Доріс Пак, голова комітету з питань культури та освіти Європейського парламенту, яка виступила на форумі з Програмною доповіддю. Провідний ціннісний орієнтир Педагогічної конституції – людиноцентризм.

Подібна, цілеорієнтована на європейські філософсько-освітні цінності, ініціатива з боку російської наукової спільноти неможлива в принципі. Історія свідчить, що Росія завжди була і особливо зараз є “антитезою європейського імпульсу об'єднатись навколо цінностей”. Нині, в чому нескладно пересвідчитись, усе мислення в сучасній Росії “побудоване на культурі історичного реваншу та запереченні самоцінності людини перед державою. Урешті-решт, ну хто така окрема людина перед «матушкою Росією»”?¹

Наше несприйняття культивованих у російському дискурсі реваншистських та імперських ідей “русского мира” аж ніяк не означає, що ми відокремлені від нього “китайською стіною”. Сучасний глобальний філософський дискурс – це відкрита система, у якій відбувається взаємодія між різними національними інтелектуальними традиціями. Ця взаємодія має різний характер, зокрема, в залежності від їх цивілізаційної сумісності, чи несумісності, історичних, політичних, соціальних особливостей інституалізації тощо. У світовій філософській думці в залежності від того, якими критеріями послуговуватись, можна виокремити відповідні національні традиції, наукові напрями, наукові школи. Наприклад, у відповідності з належністю до ключових світових

¹ Щерба О. Битва за Європу. Битва за душу / О. Щерба // Дзеркало тижня, 26 травня – 1 червня 2018.

релігій виокремлюють буддистську, християнську, індуїстську, іудейську та ісламську філософію освіти. Їх ідейним джерелом є відповідні положення канонічних текстів. Згідно, наприклад, ісламської філософії освіти ідейним джерелом освіти є “Святий Коран”¹. Відповідно, “мета філософії освіти”, що реалізується на державному рівні, наприклад, у султанаті Оман, “це розвиток громадян, які демонструють свою віру в “Аллаха Всемогутнього” та дотримуються принципів та цінностей іслама”².

Наведений приклад свідчить про чітку практичну, прикладну спрямованість мусульманської філософсько-освітньої традиції у відповідності із власними національними пріоритетами та цілями певної держави. Ця особливість не є суто специфічною характеристикою мусульманської інтелектуальної традиції. Це універсальна якість будь-якої національної філософсько-освітньої традиції. “Філософія освіти, як зазначає Г. Зігель у Британській енциклопедії, – це філософська рефлексія на природу, цілі та проблеми освіти. Філософія освіти – це двуликий Янус, погляд якого, з одного боку, спрямовано у бік материнської дисципліни – філософії, з іншого – на освітню практику. (У цьому відношенні є певна схожість із іншими галузями прикладної” філософії, а саме – філософії права, філософії науки, філософії медицини, включаючи біоетику)”³.

З огляду на дуалістичний характер зазначеного феномену, постає питання – яким чином взаємодіє філософія з іншими науками, що переймаються проблемами освіти, насамперед, безумовно, з педагогікою. У цих наук спільний об’єкт дослідження – освіта. Будь-яка педагогічна система завжди своїм підґрунтям мала певну філософську систему, а будь-яка філософська система як прикладне втілення реалізувалася через педагогічні принципи та ідеї. Те, що ці сегменти науки, культури, духовного життя

¹ Rayan S. Islamic Philosophy of Education / S. Rayan // International Journal of Humanities and Social Science. Vol. 2. – № 19. – 2012. – P. 150.

² Philosophy of Education in the Sultanate of Oman [Electronic recourse]. – Access mode : <https://mohe.gov.om/useupload/PDFs>.

³ Siegel H. Philosophy of Education [Electronic recourse]. – Access mode : <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education>.

суспільства як такого пов'язані одне з одним, – очевидно. І педагогіка, і філософія займаються ЛЮДИНОЮ, формуванням її духовного світу, загальної культури, підготовкою до життя в самому широкому розуміння цього слова. Проблемою є інше: яким чином і на яких засадах здійснюється їхнє органічне поєднання, що конкретно означає створений на цій основі синтез, яку функцію він виконує і як змінюється в історичному просторі і часі?

Заглиблення в історію розвитку філософії і педагогіки дає підстави для висновку про те, що всі великі і видатні педагоги, як правило, були водночас відомими філософами і, навпаки, – практично кожен великий філософ, як правило, завершував “будівництво” своєї філософської системи етикою, головний зміст якої складали вчення про мораль, теорія освіти і виховання. Візьмемо, наприклад, античних мислителів. Фалес і Демокрит, Сократ і Платон, Аристотель і Парменід. Хіба вони були лише філософами? Хіба вони не бачили життя? Хіба їх не цікавила доля людини, її навчання і виховання? Звичайно, були, бачили, цікавила. Їхні етичні погляди – це чиста (теоретична) педагогіка. Лише з тією різницею, що висловлювалася вона на відповідному категорійному рівні, систематизовано і у відповідності до загально-світоглядних установок тієї доби. І не менше.

Те саме можна сказати й про великих педагогів. Руссо і Коменський, Пирогов і Дистервег, Толстой і Ушинський, Макаренко і Сухомлинський. Всі вони були не лише знаменитими педагогами, але й видатними філософами, оскільки намагались осмислити всезагальне, наблизити його до ЛЮДИНИ, опрацювати механізми переведення в площину конкретної навчально-виховної діяльності.

Цей взаємозв'язок є, звичайно, не випадковим. Філософія і педагогіка є науками про людину, яка живе в суспільстві, виконує певні соціальні ролі, реалізується (або не реалізується) в ньому як особистість. Підготовка до життя – здобуття знань, формування необхідних вмінь і навичок, світоглядної і моральної позиції, загальної культури тощо, тобто, становлення людини як особистості – складає основний зміст педагогічної науки. Центральною є ця проблематика і у філософії. Саме тут

розгортається предметне поле співробітництва цих, здавалося б, таких різних областей пізнавальної і практичної діяльності. Саме тут здійснюється їхня взаємодія. “Саме тут, – як мовили давні, – Родос”, де ми “маємо стрибати”, якщо хочемо проникнути в сутність проблеми, а не обмежитися зовнішніми, дотичними характеристиками.

Зрозуміло, кожна з означених дисциплін “добирається до людини” своїми пізнавальними засобами, виконуючи при цьому свої специфічні завдання. Зокрема, без розуміння природи людини, особливостей її взаємозв’язків із зовнішнім світом, сенсу життя, тобто філософських аспектів проблем людини, педагогіка втрачає орієнтири. “Отже, йдеться про методологічні засади педагогіки, які формулюються філософією. Свого часу С. Гессен звертав увагу на взаємовплив і взаємозв’язок педагогіки і філософії: свої провідні принципи педагогіка черпає з філософії і у такий спосіб відображає на собі розвиток філософської думки. Метатеоретичний рівень теорії педагогіки глибоко пов’язаний з філософським осмисленням свого предмету, відображенням в тих або інших педагогічних теоріях принципів певної філософської концепції”¹.

Філософія освіти вивчає освіту як цілісний об’єкт у його онтологічному, епістемологічному, антропологічному, аксіологічному та праксеологічному вимірах. Як відомо, освіта (рос. – “образование”; англ. – “education”; нім. – “bildung”; грецьк. – “paideia”) – є суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, пов’язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу. Освіта – це, насамперед, процес суб’єкт-суб’єктної взаємодії учителя (педагога) і учня (студента), спрямованої на передачу (засвоєння) знань, формування вмінь і навичок, виховання культури мислення і почуття, здатності до самонавчання і самостійної життєтворчої діяльності.

¹ Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 47.

В якому б вимірі не розглядався цей процес, його головними фігурантами завжди залишаються учитель і учень. Перший постає переважно у якості носія суспільно вивірених знань, досвіду, культури, другий – у якості його реципієнта; перший – “сіє добре, вічне, справедливе”, інший – трансформує його у власний духовний світ, світогляд і культуру; перший – навчає і виховує, другий – навчається і виховується. Все це і є освіта – навчання і виховання підростаючого покоління, яке йде на зміну старшим і якому “належить майбутнє”.

Принциповим, при цьому, є положення про те, що означений процес має суспільний характер, тобто здійснюється у суспільстві суспільним чином і за суспільно визначеними стандартами. Які б індивідуальні форми не набував він у тому чи іншому історично конкретному типові культури чи субкультури, врешті-решт саме суспільство визначає його сутність і спрямованість, пріоритети і цінності, мету і спосіб організації. І хоч та чи інша людина періодично відчуває дискомфорт і своєрідне, як писав Фройд, “незадоволення культурою”, хоча вона і намагається, за словами Альберта Камю, “подолати абсурд”, спричинений суперечностями, й нерідко “виривається” за межі наявної, суспільно-узгодженої культури, блискуче демонструє свої індивідуально-творчі здібності, все, зрештою, повертається на свої місця: її “геніальний прорив” стає суспільним надбанням, а вона сама – генієм або божевільним, видатною, історичною постаттю або пересічною особистістю, значення якої визначається суспільним чином, конкретно-історично. І не інакше. Як зазначається у Біблії, “нема нічого нового під сонцем”.

Так здійснюється людська життєдіяльність. Освіта ж є механізмом її відтворення на індивідуально-особистісному і суспільному рівнях. Причому, індивідуальне в особистості, як правило, є унікальним і неповторним, суспільне – тим, що “делегується в освіту” як вимога конкретно-історичного типу культури. Якщо педагогіка, головним чином, вивчає механізм означеного делегування, то філософія, насамперед, опікується ідеалом – визначенням якості і змісту своєрідного “духу епохи”, на якому базується цей тип культури, виробництва, спілкування і який

“делегується” в освіту як суспільно визначена вимога, норма, стандарт чи ідеал.

Саме у цьому вимірі (і не більше!) філософія й постає у якості теорії освіти. Оскільки ж філософське засвоєння світу розгортається як осягнення всезагального, вона (філософія) виконує в освіті методологічну функцію, визначення способу здійснення якої складає предметне поле такого напрямку філософствування, як філософії освіти. Філософія, таким чином, є теорією й методологією освіти.

З погляду філософії, освіта (і виховання) є трансформацією “духу епохи” у структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне єство особистості. Трансформований засобами освіти “дух епохи” стає її (особистості) стрижневою підвалиною, визначає співрозмірність (або неспіврозмірність) людини з її добою. Через освіту (культуру, виховання) цей дух визначає суспільно вагомі параметри особистості. Філософія ж освіти корегує, по-перше, його суспільну якість і значення; по-друге, ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства у загальноісторичному аспекті.

“Дух епохи” – поняття складне і далеко не однозначне. У різних філософських системах воно характеризується по-різному. Разом з тим, від знаменитих “тіней печери” – великого Платона, через “абсолютну ідею” не менш великого Гегеля і “дух капіталізму” їм співмірного Вебера, “ноосферу” нашого знаменитого земляка Володимира Вернадського, і “пункт Омега” не менш знаменитого Тейяр-де-Шардена проглядається дещо спільне, що й можна розглядати у якості конструктивного начала культуротворення особистості засобами освіти. Зупинюся на цьому більш детально.

Поняттям “дух” активно користувались античні мислителі. У перекладі з латинської і грецької поняття “дух” буквально звучить як “повітря, що рухається”, “подих” (як носій життя). У Гете це поняття означає ні що інше, як “саме життя”. Християнство пов'язує з ним сутність Бога (“Бог є дух”). У деяких культурах

“дух” трактується як “сутність землі і світу”, “ідейний зміст мистецького твору”, “всезагальний характер будь-чого”. За Гегелем, “дух епохи” (“дух часу”) (нім.) – є сукупністю ідей, характерних для певного періоду; за Гете – це сутність епохи, яка виявляється в конкретних речах, відносинах і особистостях. До речі, в розгорнутому вигляді поняття “дух епохи”, “народний дух”, “корпоративний дух” і т. ін. вперше функціонують саме у Гете.

Не заглиблюючись у деталі, – це тема окремого дослідження, – слідуючи за Миколою Гартманом, спробуємо осмислити “дух епохи” (“об’єктивний дух”) як якість, яка узагальнює мову, виробництво і техніку, панівні цінності і мораль, діюче право, домінуючий тип поглядів і настроїв, світогляд, нормативне мислення.

Перша і основна складова змісту “духу епохи” формується, насамперед, як філософське узагальнення, пояснення і оцінка сенсу, причинних зв’язків і тенденцій розвитку буття людини у світі, яке розгортається в наявних формах культури. *Другою* складовою є порівняння означеного сенсу із досвідом історії, тобто з сенсом буття людини у світі загалом – як узагальнене бачення “таємниці соціального” (С. Франк) як такого. *Третю* складову становить прогноз перспективи людського розвитку, його джерел і спонукальних чинників. “Дух епохи”, таким чином, є ні чим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підростаюче покоління.

У посібнику конкретно-історичний вимір «духу епохи» як загальної парадигми розвитку освіти розкривається у розділах, присвячених античній філософії, філософії епохи просвітництва, класичній німецькій філософії, філософсько-освітнім ідеям в Україні. У цих сюжетах характеризується передісторія становлення філософії освіти як міждисциплінарної та інтегрованої царини знань, що акумулює досягнення різних наук, насамперед педагогіки.

Специфіка філософської рефлексії щодо освіти, порівняно із суміжними науками, “полягає в тому, що філософія, передусім,

покликана відповідати на кардинальні питання, пов'язані із відношенням людини до світу, її способом “входження” у нього, тобто задавати світоглядний кут зору на проблематику. Друга особливість цієї рефлексії виявляється в тому, що вона охоплює освіту в усіх її ціннісних, системних, соціально-філософських, емпіричних, теоретичних і прикладних аспектах. **Освіта постає як цілісний об'єкт. Предметом філософії освіти є “найбільш загальні фундаментальні засади функціонування і розвитку системи освіти”, адекватної антропологічним орієнтирам і соціальним запитам суспільства**¹.

Розуміння наукового статусу, сутності філософії освіти як галузі філософії та навчальної дисципліни, представлене у посібнику, формулюється авторами, як вже зазначалось, в руслі європейської інтелектуальної традиції. А якщо конкретніше, то у відповідності із тенденціями, притаманними розвитку філософії освіти в англосаксонському світі. Підтвердження тому – як структура, так і змістове наповнення посібника. І це не випадково. Адже добре відомо, що філософія освіти як науковий напрям зародився і оформився у другій половині ХХ ст. в США. Докладніше про це можна прочитати у працях, представлених у списку рекомендованої літератури.

Визнання беззаперечного авторитету представників англосаксонської інтелектуальної традиції аж ніяк не означає заперечення значущості інших національних філософських традицій. Зокрема німецької, яку представляють у посібнику І. Кант та Г. Гегель. Взагалі, вибір тем та персоналій для посібника із філософії освіти надзвичайно складна справа. Адже “навіть в англосаксонському світі, як зазначають Д. Філіпс та Г. Зігель, існує така різноманітність підходів до дисципліни, що будь-який автор, який наважиться зробити її загальну оцінку, зробить це у межах своєї компетенції”².

¹ Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 48.

² Phillips D., Siegel H. (2013). Philosophy of Education // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Autumn 2013 Edition). E. Zalta (ed.) [Electronic recourse]. – Access mode: <http://plato.stanford.edu/archives/15August2013/entries/education-philosophy/>.

Зрозуміло, що формулюючи структуру посібника, визначаючи його сюжетне, смислове наповнення, ми виходили із наявного рівня наукової компетенції авторів. Крім цього, і це не менш важливий фактор, ми враховували практичну спрямованість наявної філософсько-освітньої проблематики. Іншими словами, китайська школа філософії, наприклад, орієнтується на практичні проблеми національної освіти. Ісламська філософія освіти забезпечує потреби відповідних систем освіти в арабському світі. Українська освіта, що є органічною складовою європейського простору, потребує забезпечення її відповідними філософськими орієнтирами та ідеалами. Сподіваємось, наш посібник орієнтований на виконання саме цього надзвичайно важливого завдання, що стоїть перед українською наукою.

Питання для самоконтролю:

1. Чим є філософія освіти?
2. Що є об'єктом і предметом філософії освіти?
3. Чим є освіта (і виховання) з погляду філософії?
4. Як ви розумієте поняття “дух епохи”, які його складові?
5. Що спільного і відмінного у філософії освіти і педагогіки?

Рекомендована література:

1. Андрущенко В. Світанок Європи: Проблеми формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. Андрущенко. – 3-тє вид. – Київ : Знання України, 2015. – 1099 с.
2. Базалук О. Філософія освіти / О. Базалук, Н. Юхименко. – Київ : Кондор, 2010. – 164 с.
3. Клепко С. Філософія освіти в європейському контексті / С. Клепко. – Полтава. – ПОІШО, 2006. – 328 с.
4. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Кремень. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
5. Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.

-
6. Phillips D., Siegel H. (2013). Philosophy of Education / D. Phillips, H. Siegel // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Autumn 2013 Edition). E. Zalta (ed.) [Electronic recourse]. – Access mode: [http: / plato.stanford.edu/archives / 15 August 2013 / entries / education – philosophy l](http://plato.stanford.edu/archives/15-August-2013/entries/education-philosophy/)>.
 7. Siegel H. Philosophy of Education [Electronic recourse] / H. Siegel. – Access mode : [https: // www. britannica.com / topic / philosophy-of-education](https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education).

© Андрущенко В. П., Савельев В. Л.

Розділ II

ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНА ГЕНЕЗА

2.1. Антична філософія освіти

Софісти

Визначним явищем античної філософії була діяльність софістів. До них заняття філософією вважалося справою небагатьох, закритою для пересічної людини. Софісти змінили сам образ філософії, знявши з неї покрів таємниці та освяченості, запросивши до філософського вогнища усіх бажаючих. Існував великий попит на людей, які могли б вести практичні справи, доводити правоту у публічному просторі, вести дискусію тощо. Софісти були першими, хто почав систематично навчати філософії як мистецтву мислити, як справі, якій можна навчатися і навчитися. Софісти прагматично відійшли від пошуків глибинних сенсів життя і зосередилися на практичному боці філософії, слушно вбачаючи в ній інструмент плекання людського розуму.

Софісти доводили на практиці, що навіть невеликі від природи задатки можна розвинути, вдосконалити. Софісти зазвичай були мандрівними філософами і за свої “освітні послуги” отримували платню. Навчання в них сприяло успіхам у діловому житті, на терені політики тощо.

Найбільш відомим серед софістів був Протагор (480-410 рр. до н.е.), знаний майстер тлумачення текстів, а також фундатор риторичних змагань (на кшталт сучасних дебатів). Історія зберегла імена і

справи інших відомих софістів: Горгія (483-380 рр. до н. е.), Гіппія, Продіка, Антифонта та ін.

Софісти одними з перших почали системно викладати основи практичної філософії як мистецтва оволодіння можливостями власного розуму, розвитку його гнучкості, способам підходу до будь-яких проблем життя, вмінню бачити в кожному явищі осердя протиріч і суперечностей тощо.

Школа софістів привчала проблематизувати справу, бачити усю складність життя, бачити кожну ситуацію глибше, ніж це “прийнято”. Для практичного успіху було важливо миттєво – “тут і зараз”! – помітити вразливі місця позиції опонента, вади його системи аргументів, спіймати його на протиріччях і непослідовності. В чому був метод софістів? Вони навчали бачити різні приховані аспекти проблеми там, де звичайний (“плаский”) розум ніяких проблем не бачив. Слова мають багато суперечливих значень. Софісти вчили бачити в цьому суперечливість світу, як відображення постійно існуючих протиріч, які стимулюють рух, розвиток, плідну динаміку.

Ефективність навчання софістів визначалася кінцевою метою – перемагати суперників (опонентів) в дискусії. Отже, завдання полягало не у пошуку і встановленні істини, а у площині тактичній – переконати, примусити погодитися, збити з пантелику тощо. Софісти робили наголос на гнучкості і практичній спрямованості розуму, на риториці, хоча визнавали важливість загальної ерудиції – адже розвинена пам’ять, обізнаність у різних справах і знання фактів мали допомогти підтримати і аргументувати ту чи іншу позицію.

Смак до парадоксів – риса розвиненого і креативного інтелекту, критичного мислення, і це софісти добре розуміли. Софістські прийоми нагадують методи реклами, яка намагається привернути увагу чи навіть приголомшити. Звідси – софістські парадокси (“софізми”) як приклади дієвих формул, що руйнують шаблони мислення. Оперування парадоксами було методом дидактики, привертанням уваги до прихованої складності. Софісти прищеплювали смак до слова, залучали до оволодіння усім

арсеналом мови. Усі ці якості (форми інтелекту та комунікативні компетенції) зберігають своє значення і сьогодні.

В історії європейської культури софістів були першопрохідцями інтелектуального виховання, майстрами вдосконалення мисленнєвої та дискусивної культури, попередниками формальної логіки (та інших різновидів логіки). Вони започатковували традицію критичного мислення, прищеплювали своїм послідовникам смак до складних проблем та їх розв'язання. Така мета залишається серед найважливіших завдань і сьогоднішньої освіти. Справа софістів – яскравий приклад практичної користі філософії, яка буде затребуваною стільки, скільки існуватиме людство і людський інтелект.

Питання для самоконтролю:

1. Які соціальні потреби викликали появу софістів?
2. Чи можна вважати, що школа софістів відмовилася від пошуків мудрості на користь практичного життєвого успіху?
3. Які риси арсеналу софістського виховання зберігають своє значення?
4. Яке значення має оволодіння мовними засобами для інтелектуального виховання?

Рекомендована література:

1. *Антисери Д.* Западная философия от истоков до наших дней. Античность и Средневековье / Д. Антисери, Д. Реале ; пер. с ит. – СПб. : Пневма, 2001. (Ч. 2. Гл. 3. Софистика и смещение оси философского поиска с космоса на человека). – С. 80–90.
2. *Лосев А. Ф.* Двенадцать тезисов об античной культуре / А. Ф. Лосев. – Режим доступу : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Losev/Losev_12Tezis.php
3. *Нідельман Ф.* Серце філософії / Ф. Нідельман. – Львів : Літопис, 2000.
4. *Олександрова О. В.* Софісти [Електронний ресурс] / О. В. Олександрова. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/6981/filosofia/sokratichni_shkoli

5. Родзинский Л. Сознание античного мудреці / Л. Родзинский. – М. : Аграф, 2003.
6. Софісти і Сократ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://all-filosof.ru/istoria-filisofii/23/249-sofisti-i-sokrat>

© Заблоцький В. П.

Сократ

Походження – давньогрецький філософ, родом із Алопеки (Аттіка). Син каменяра (скульптора, каменотеса) Софронікса і повитухи Фенарети. Засуджений афінським судом до смерті.

“Заяву подав і клятву приніс Мелет, син Мелета із Пітфа, проти Сократа, сина Софронікса із Алопеки: Сократ винен в тому, що не шанує богів, яких шанує місто, а вводить нові божества, і винен в тому, що розбещує молодь; а покарання за те – смерть”¹.

Історичний контекст: розквіт афінської демократії за Перікла і повільні, але неухильні її деформації, пов’язані з невдалою Пелопоннеською війною зі Спартою.

Філософсько-інтелектуальний контекст: величезна кількість видатних особистостей у різних сферах суспільного життя, в тому числі у філософії. Серед них – Протагор, Гіппій, Продік Кеоський, Критон, Ксенофонт, Платон, Перікл, Арістід та інші.

Феномен Сократа: “Сократа називали... мудрецем, наймудрішим із людей”². Діоген Лаертський наводить слова з платонівської “Апології Сократа”:

¹ Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский ; АН СССР, Ин-т философии ; общ. ред. и вступит. статья А. Ф. Loseva. – М. : Мысль, 1979. – С. 116.

² Примечания // Платон. Апология Сократа, Критон, Ион, Протагор / общ. ред. А. Ф. Loseva и др. ; авт. вступит. статьи А. Ф. Losev ; примеч. А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – М. : Мысль, 1999. – С. 695.

“Хоч мудрий Софокл, Евріпід ще мудріший,
Але вище всіх Сократ своєю мудрістю”¹.

Парадокс Сократа – відсутність філософських творів. Діалог як спосіб життя і філософствування був причиною літературної безмовності Сократа, його свідомої відмови від письмових творів. У “Федрі” він каже, що письмовий твір не тільки не може відтворити справжнього діалогу і замінити його, але й стає перешкодою на шляху спілкування людей: адже книгу не запитаєш, як запитуєш живу людину, а якщо і запитаєш, то вона відповість “одне і те ж”. *“Письмові твори, створюючи ілюзію влади над пам’яттю, прищеплюють “забудькуватість”, бо в такому разі “буде позбавлена вправи пам’ять”*².

Місія Сократа: він чи не вперше в історії західноєвропейської культури обґрунтував людину у якості центральної проблеми філософії.

*“Зрозумівши, що філософія фізична нам байдужа, він став міркувати про моральну філософію”*³.

*“Він першим став міркувати про спосіб життя і першим з філософів був страчений по суду”*⁴.

Філософсько-освітня парадигма Сократа: знання як найвище благо; формування поняття як квітесенція знання.

Сократ вважав, що здобування знання про людину є першою і найголовнішою метою як філософії, так і будь-якої людини.

¹ Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский ; АН СССР, Ин-т философии ; общ. ред. и вступит. статья А. Ф. Лосева. – М. : Мысль, 1979. – С. 506.

² Таранов П. С. Сократ / П. С. Таранов // Анатомия мудрости: 120 философов : в 2-х т. – Т. 1. – Симферополь : Реноме, 1997. – С. 181.

³ Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский ; АН СССР, Ин-т философии ; общ. ред. и вступит. статья А. Ф. Лосева. – М. : Мысль, 1979. – С. 110.

⁴ Там саме. – С. 109.

“Я скажу, що щодня бесідувати про доблесті і про все інше, про що я з вами бесідую, мордуючи і себе, і інших, є до того ж найвеличніше благо для людини”¹.

“Сократ досліджував моральні чесноти і першим спробував давати їх загальні визначення (адже з тих, хто міркував про природу, лише Демокрит дещо торкався цього і певним чином дав визначення теплого і холодного; а піфагорійці – раніше нього – робили це для дечого, визначення чого вони зводили до чисел... Між тим Сократ... шукав суть речі, оскільки він прагнув робити умовиводи, а начало для умовиводу – це суть речі; ... Дві речі можна по справедливості приписувати Сократу – доведення через наведення і загальні визначення: і те, і інше стосується начала знання)”².

“Він казав, що є одне лише благо – знання і одне лише зло – невігластво”³.

“Немає нічого сильнішого від знання, воно завжди і у всьому пересилює і задоволення, і все інше”⁴.

Сократ був переконаний, що погані вчинки людей зумовлені незнанням доброго. Тому знання – це запорука усіх чеснот людини та її добрих вчинків.

“Знання, відділене від справедливості та іншої чесноти, уявляється крутійством, а не мудрістю”⁵.

“Хто мудрий, той і добрий”⁶.

¹ Платон. Апология Сократа // Платон. Апология Сократа, Критон, Ион, Протагор / общ. ред. А. Ф. Лосева и др. ; авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – Москва : Мысль, 1999. – С. 92

² Аристотель. Метафизика // Сочинения в четырех томах. – Т. 1 / ред. В. Ф. Асмус. – Москва : Мысль, 1976. – С. 327–328.

³ Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский ; АН СССР, Ин-т философии ; общ. ред. и вступит. статья А. Ф. Лосева. – Москва : Мысль, 1979. – С. 113.

⁴ Таранов П. С. Сократ / П. С. Таранов // Анатомия мудрости: 120 философов : в 2-х т. – Т. 1. – Симферополь : Реноме, 1997. – С. 187.

⁵ Там саме. – С. 181.

⁶ Там саме. – С. 187.

Сократ закликав шанувати дельфійське прислів'я *“Пізнай себе”*. Цей смисл він повторював не один раз, говорячи про себе самого.

*“Про себе я знав, що я просто нічого не знаю”*¹.

“Я знаю, що я нічого не знаю”.

Інтелектуальний індивідуалізм Сократа: полягав у його глибокій переконаності рівності всіх людей у можливостях здобування знання. Пізнавальні здібності не залежать від природи людей.

*“Сократів індивідуалізм найбільш чітко виражено в його знаменитому вченні про самодостатність доброї людини”*².

*“Обстоювання Сократом автономії етики (тісно пов'язане з його упертим нехтуванням проблемами природи) знайшло свій вираз, зокрема, в його доктрині самодостатності або автаркії “добročесного” індивіда”*³.

Метод Сократа: створення особливої атмосфери, яка давала б можливість повного саморозкриття здібностей людини.

*“Згідно з Сократом... справжнього знання, мудрості й добročесності можна навчити лише одним способом, що за описом нагадує допомогу породіллі (маєвтика)”*⁴

*“Маєвтика” – це друге народження людини, яке ... є духовним, світоглядним, інтелектуальним і моральним... “Маєвтика” – це навіть не стільки шлях до знань, як принципова умова досягнення мудрості”*⁵

Принцип “агони” як мирної змагальності, ключовими елементами якої є “сократова інтуїція” і “сократова іронія”. Перша

¹ Платон. Апология Сократа // Платон. Апология Сократа, Критон, Ион, Протагор / общ. ред. А. Ф. Лосева и др. ; авт. вступит. статьи А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – Москва : Мысль, 1999. – С. 75.

² Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Т. 1 / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – Київ : Основи, 1994. – С. 307.

³ Там саме. – С. 274.

⁴ Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Т. 1 / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – Київ : Основи, 1994. – С. 149.

⁵ Муляр В. І. Філософсько-освітні погляди Сократа / В. І. Муляр // Придніпровські соціально-гуманітарні читання. Матер. III всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю (м. Дніпропетровськ, 29 листопада 2014 р.) : у 4-х частинах. – Дніпропетровськ : Інновація, 2014. – Ч. 4. – С. 103.

– це система навідних питань, відповідаючи на які співбесідник поступово сам переконується у неправильності (не повній правильності) раніше висловлених ним суджень (“Я знаю, що я мало знаю”). Друга – жартівливо спотворена позиція вчителя, яка підкреслює його удаване незнання на протигагу схваленій самовпевненості учня. Таким способом Сократ доводив свого опонента до істини або омани, допомагав йому шліфувати мислення, сприяв розумінню того факту, що істина – це шлях, в якому немає завершення.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте історичні умови життя і діяльності Сократа.
2. Покажіть, в якому філософсько-інтелектуальному контексті жив і творив Сократ?
3. В чому полягає феномен Сократа?
4. Які парадокси характеризують творчість Сократа?
5. Яка місія випала на долю Сократа? Чи справився він з нею?
6. Назвіть головні філософсько-освітні проблеми, якими займався Сократ?
7. Якого значення Сократ надавав феномену знання?
8. Як Сократ пов’язував знання з людськими чеснотами?
9. Як ви розумієте дельфійське прислів’я “Пізнай себе”, яке так шанував Сократ?
10. Як ви розумієте слова Сократа “Про себе я знав, що я попросту нічого не знаю” (“Я знаю, що я нічого не знаю”)?
11. Що таке інтелектуальний індивідуалізм Сократа?
12. Як ви зрозуміли метод Сократа?
13. Що таке “маєвтика”?
14. Що таке “агона”?

Рекомендована література:

1. *Аристотель. Метафизика / Аристотель // Сочинения в четырех томах. – Т. 1 / ред. В. Ф. Асмус. – Москва : Мысль, 1976. – С. 5–367.*

2. *Асмус В. Ф.* Античная философия. Учеб. пособие. – Изд. 2-е, доп. / В. Ф. Асмус. – Москва : Высш. школа, 1976. – 543 с.
3. *Диоген Лаэртский.* О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский ; АН СССР, Ин-т философии ; общ. ред. и вступит. статья А. Ф. Лосева. – Москва : Мысль, 1979. – 620 с.
4. *Муляр В. І.* Платон versus Сократ: концепція людини / В. І. Муляр // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej “Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka”. (30.03.2016-31.03.2016). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o. o. "Diamond trading tour", 2016. – Str. 109-112.
5. *Муляр В. І.* Філософсько-освітні погляди Сократа / В. І. Муляр // Придніпровські соціально-гуманітарні читання. Матер. III всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю (м. Дніпропетровськ, 29 листопада 2014 р.) : у 4-х частинах. – Дніпропетровськ : Інновація, 2014. – ч. 4. – С. 102-104.
6. *Поппер К.* Відкрите суспільство та його вороги. Т. 1 / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – Київ : Основи, 1994. – 444 с.
7. Платон. Апология Сократа // Платон. Апология Сократа, Критон, Ион, Протагор / общ. ред. А. Ф. Лосева и др.; авт. вступит. статья А. Ф. Лосев; примеч. А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч. – Москва : Мысль, 1999. – С. 70-96.
8. *Таранов П. С.* Анатомия мудрости: 120 философов : в 2-х т. – Т. 1 / П. С. Таранов. – Симферополь : Реноме, 1997. – 624 с.
9. *Чанышев А. Н.* Курс лекций по древней философии : учебн. пособие для филос. фак. и отделений ун-тов / А. Н. Чанышев. – Москва : Высш. школа, 1981. – 374 с.

© Муляр В. І.

Платон

Походження – давньогрецький філософ, родом з острова Егіни, поблизу Афін. Син Арістона, родича Кодра, останнього племінного царя Аттики, і Периктіони, що була спорідненою з родиною Солона, афінського реформатора і законодавця. Справжнє ім'я Аристокл. За

переказом ім'я Платон (грецьк. Platus – “повний”, “широкоплечий”) отримав від Сократа за ширину двох частин тіла – грудей і лоба.

Історичний контекст: поступовий занепад і глибока криза афінської (по суті рабовласницької) демократії, яку з особливою силою оголила Пелопоннеська війна зі Спартою.

“Платон жив у часи воєн і політичної боротьби, які... були ще бурхливіші від тих, що дошкуляли Гераклітові... Платон народився під час війни, і йому виповнилося майже двадцять чотири роки, коли війна скінчилася”¹ (404 р. до н. е., падіння Афін – В.М.).

Філософсько-інтелектуальний контекст: величезна плеяда видатних особистостей у різних сферах суспільного життя, в тому числі у філософії. Серед них – Протагор, Сократ, Гіппій, Продік Кеоський, Критон, Арістід, Ксенофонт та інші.

Феномен Платона: фактичний родоначальник філософського ідеалізму у західноєвропейській філософській традиції.

Парадокс та місія Платона: будучи палким прихильником методу діалектики і розуміючи, що, за словами Геракліта, “все тече, все змінюється”, Платон категорично виступив проти суспільних змін, вважаючи, що вони несуть загрозу афінському суспільству.

“Десь каже Геракліт, що все рухається і ніщо не перебуває у спокої і, уподібнюючи сущу течію річки, він каже, що неможливо двічі ввійти в ту саму річку”².

“Бачучи, як усе розхитується і змінюється безладно, я відчував розпач і запаморочення”³. Платон підсумував свій суспільний досвід, запропонувавши закон суспільного розвитку, згідно з яким *“усі соціальні зміни є розпадом, загниванням або виродженням”⁴.* Таким чином, володіючи безмежним талантом аналітика, Платон став першим в європейській історії апологетом так званого “

¹ *Поппер К.* Відкрите суспільство та його вороги. Том 1 / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – К. : Основи, 1994. – С. 31.

² Цит. за кн. *Асмус В. Ф.* Античная философия. Учеб. пособие. – Изд. 2-е, доп. / В. Ф. Асмус. – М. : Высш. школа, 1979. – С. 33.

³ Цит. за кн.: *Поппер К.* Відкрите суспільство та його вороги. Том 1 / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – Основи, 1994. – С. 32.

⁴ *Поппер К.* Відкрите суспільство та його вороги. Том 1 / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – К. : Основи, 1994. – С. 32.

закритого суспільства”, створивши теорію досконалої держави як ідеального зразка такого суспільства.

Парадигма начала: розвиваючи сократівську проблему формулювання понять, Платон “вперше поставив питання про сутність речей та їх, сутностей, місце перебування. Поклав початок вченню про еталонні першообрази. [(грецьк.: *paradeigma* – парадигма), (грецьк.: *idea* – ідея)], дивлячись на які, Деміург (грецьк.: *deourgos*), творець Всесвіту, матрицює світ речей”¹.

Ілюструючи своє вчення на прикладі феномена прекрасного, Платон зазначає: “Я хочу показати... той вид причини, який я дослідив... і з нього починаю, покладаючи в основу, що існує прекрасне само по собі, і благе, і велике, і все інше”².

“Хто буде в правильному порядку споглядати прекрасне, той... побачить щось дивовижно прекрасне по природі,... щось, по-перше вічне, тобто таке, що не знає ні народження, ні загибелі, ні росту, ні збіднення, а по-друге, ні в чомусь прекрасне, а в чомусь потворне, ні колись, десь для когось і порівняно з чимось прекрасне, а в інший час, в іншому місці, для іншого і порівняно з іншим потворне. Прекрасне це постане йому ні у вигляді якогось обличчя, рук або іншої частини тіла, ні у вигляді якоїсь речі або знання, ні в чомусь іншому, хоч то тварина, Земля, небо або ще щось, а саме по собі, завжди в собі однакове; всі ж інші різновидності прекрасного дотичні до нього таким чином, що вони виникають і гинуть, а його не стає ні більше, ні менше, і ніяких впливів воно не відчуває. І той, хто... піднявся над окремими різновидностями прекрасного і почав осягати саме прекрасне, той, мабуть, майже у цілі”³. “І треба бути винятково обдарованим, щоб зрозуміти, що існує певний рід кожної речі і сутність сама по собі, а ще дивовижніша

¹ Таранов П. С. Платон / П. С. Таранов // *Анатомія мудрости: 120 філософів* : в 2-х т. – Т. 1. – Симферополь : Реноме, 1997 – С. 214.

² Платон. Федон // Федон, Пир, Федр, Парменид / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – Москва : Мысль, 1999. – С. 59.

³ Платон. Пир // Там саме. – С. 121.

обдарованість потрібна для того, щоб дошукатися до всього цього, детально розібратися у всьому і роз'яснити іншому”¹.

Платонівська парадигма знання. Платон вважав, що знання невіддільне від душі, яка так само вічна, як вічними є первинні сутності, еталонні першообрази.

“Якщо існує те, що постійно у нас на язиці, – прекрасне і добре, і інші подібного роду сутності..., то з тією ж необхідністю, з якою є ці сутності, існує і наша душа, перш ніж ми народимось на світ”².

“Наші душі і до того, як їм довелося виявитися в людському обличчі, існували поза тілом і вже тоді володіли розумом”³.

Людське пізнання Платон пояснює як процес пригадування душею того, що вона бачила.

“Душа, яка ніколи не бачила істини, не набуде такого образу, адже людина повинна осягати [її] у відповідності з ідеєю, яка виходить від багатьох чуттєвих сприйнятів, але зводиться розсудком воедино. А це є пригадування того, що колись бачила наша душа, коли вона супроводжувала бога, з висоти дивилась на те, що ми зараз називаємо буттям, і піднімалась до справжнього буття... Тільки людина, що правильно користується такими пригадуваннями, завжди посвячена в досконалі таїнства, стає дійсно досконалою”⁴

Філософсько-освітня парадигма Платона: формування громадянина досконалої держави, в якій культивуються найвищі чесноти: мудрість, мужність, стримуюча міра і справедливість; освіта під контролем держави.

¹ Платон. Парменид // Там саме. – С. 357.

² Платон. Федон // Федон, Пир, Федр, Парменид / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч. – Москва: Мысль, 1999. – С. 31.

³ Платон. Федон // Там саме. – С. 31.

⁴ Платон. Федр // Там саме. – С. 158.

“Належне виховання повинно виявитися в силах зробити і тіла і душі найпрекраснішими і найкращими”¹ “Щоб тіло стало найпрекраснішим, необхідно... просто-напросто виростити його з малих років найбільш правильним способом”². “Адже головні риси характеру кожної людини складаються в силу звички саме в цьому віці”³ (за думкою Платона, до трьох років – В.М.).

“Навчання потрібно давати... двояке: тіло слід навчати гімнастичному мистецтву, а душу для розвитку її чесноти – мусичному. Те, що відноситься до гімнастичного мистецтва, в свою чергу поділяється на два: по-перше, це танець, по-друге, боротьба. Один вид танцю відтворює мову музи, зберігаючи величність і разом з тим благородство; інший вид служить для надання здоров'я, спритності і краси членам і частинам самого тіла за допомогою належних кожному з них загинань і розгинань, причому з ритмічних рухів складається весь танець, який безперервно з ними пов'язаний”⁴.

Що стосується усіх інших рухів тіла – більшу їх частину правильно було б назвати свого роду танцем – то тут потрібно розрізняти два роди: перший відтворює, з підвищеною метою, рухи красивіших тіл; другий ж відтворює, з низинною метою, рухи тіл потворних. В свою чергу низинний рід танцю розпадається на два види, та і серйозний рід – також на два... Один відтворює рух красивих тіл і мужньої душі на війні або в обтяжливих обставинах, а інший – ті рухи, з якими поміркована душа віддається благим справам і помірним задоволенням. Такий танець можна, у відповідності з його природою, назвати мирним. Войовничий ж танець... правильно назвати “пірріхою”. Шляхом відхилень і відступів, стрибків у висоту і пригинань він відтворює прийоми, що допомагають уникнути ударів стріл; ... при стрільбі з

¹ Платон. Законы / пер. с древнегреч. ; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; авт. ст. в примеч. А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи. – Москва : Мысль, 1999. – С. 238.

² Там саме.

³ Там саме. – С. 243

⁴ Платон. Законы / пер. с древнегреч. ; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; авт. ст. в примеч. А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи. – Москва : Мысль, 1999. – С. 246-247.

лука, при метанні дротика і при нанесенні різних ударів... В свою чергу при будь-якому мирному танці потрібно звертати увагу, чи правильно і чи не всупереч природі береться хто за цей прекрасний танець... Слід відділити сумнівний вид танцю від танцю, що не викликає ніяких сумнівів”¹.

Не меншу увагу Платон виявив і до музичного навчання і виховання.

“... Перший зразок для піснеспівів... полягає... в красномовстві. Хай рід піснеспівів буде в нас у всіх відносинах красномовний. Що ж буде другим законом мусичного мистецтва після красномовства? Чи не молитви тим богам, яким ми щоразу приносимо жертви?... А третім законом... буде ось такий: поети повинні знати, що молитва до богів – це прохання; і вони повинні звернути всіляку увагу на те, щоб під видом добра не попросити ненароком зла... Після цього відразу можна встановити закон, який не зустріне заперечень: слід шанувати схвальними піснями громадян, що спочили, хто тілом і душею здійснив прекрасні, важкі справи і був слухняний законам”².

Платонівський ідеал освіти і виховання поширювався на весь правлячий клас.

“Наше побажання, щоби жінки поряд з чоловіками підлягали вихованню і усій решті”³. “Нерозумно вчиняють... коли не привчаються до цього (освіти і виховання – В.М.) із усіх сил одностайно і однаково як чоловіки, так і жінки”⁴.

“І хлопчики, і дівчатка повинні навчатися танців і гімнастичних вправ”⁵.

Принцип монополії держави на освіту. Платон вважав, що держава має виняткове і монопольне право на навчання і виховання.

¹ Там саме. – С. 268.

² Там саме. – С. 252-253.

³ Там саме. – С. 258.

⁴ Там саме. – С. 257.

⁵ Платон. Законы / пер. с древнегреч. ; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; авт. ст. в примеч. А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи. – Москва : Мысль, 1999. – С. 266.

“Законодавець повинен на прикладах розтлумачити характер... танців. І страж законів повинен їх придумувати, а придумавши, з’єднати з іншими видами мусичного мистецтва”¹.

“Зв’язок між змінами в музиці та політиці... визнавали скрізь у Греції, але надто у Спарті, де у Тимофея відібрали ліру за те, що він додав до неї чотири струни”².

“Слід остерігатися введення нового виду мусичного мистецтва – тут ризикують усім: адже ніде не буває зміни стилів музики без змін у найважливіших державних установах”³.

Освітній елітаризм Платона: полягає в тому, що всю концепцію освіти він створив лише для правлячого класу. К. Поппер щодо цього висновок: “У Платоновій державі освіта є класовою монополією... Лише представники правлячого класу здобувають освіту”⁴.

“Факт, що освіта у Платоновій державі є класовим привілеєм, залишався поза увагою декотрих завзятих теоретиків педагогіки, які приписують Платону ідею надання освіти незалежно від наявності фінансових засобів. Вони не помітили, що зло криється в самій системі класових привілеїв, і що порівняно не важливо, чи ґрунтується цей привілей на наявності грошей, чи на якомусь іще критерії визначення належності до правлячого класу”⁵.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте історичні умови життя і діяльності Платона.
2. Покажіть, в якому філософсько-інтелектуальному контексті жив і творив Платон.
3. В чому полягає феномен Платона?
4. Яка місія випала на долю Платона?
5. В чому полягає парадокс Платона?

¹ Там саме. – С. 269.

² Цит. за кн.: *Поппер К. відкрите суспільство та його вороги. Том 1 / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – Київ : Основи, 1994. – С. 265.*

³ Там саме. – С. 264.

⁴ Там саме. – С. 318-319.

⁵ Там саме. – С. 263.

6. Як обґрунтував Платон проблему начала?
7. В чому полягає платонівська парадигма знання?
8. В чому зміст філософсько-освітньої концепції Платона?
9. Які види освіти і виховання розрізняв Платон?
10. Дайте характеристику гімнастичному вихованню.
11. Покажіть основні закони музичного виховання.
12. В чому полягало монопольне право держави на освіту за концепцією Платона?
13. Що таке освітній елітаризм Платона?

Рекомендована література:

1. *Асмус В. Ф.* Античная философия : учеб. пособие. – Изд. 2-е, доп. / В. Ф. Асмус. – Москва : высш. школа, 1979. – 543 с.
2. *Платон.* Законы / пер. с древнегреч. ; общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; авт. ст. в примеч. А. Ф. Лосев ; примеч. А. А. Тахо-Годи. – Москва : Мысль, 1999. – 832 с.
3. *Платон.* Парменид // Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – Москва : Мысль, 1999. – С. 346-412.
4. *Платон.* Пир // Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – М. : Мысль, 1999. – С. 81-134.
5. *Платон.* Федон // Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – Москва : Мысль, 1999. – С. 7-80.
6. *Платон.* Федр // Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; примеч. А. Ф. Лосева и А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. – Москва : Мысль, 1999. – С. 135-345.
7. *Поппер К.* Відкрите суспільство та його вороги. Том 1 / К. Поппер ; перекл. з англ. О. Коваленка. – Київ : Основи, 1994. – 444 с.
8. *Таранов П. С.* Платон / П. С. Таранов // Таранов П. С. Антология мудрости: 120 философов : в 2-х т. – Т. 1. – Симферополь : Реноме, 1997. – С. 213-248.

Арістотель

Універсальність вчення Арістотеля: Арістотеля вважають одним із найбільш впливових та різнобічних мислителів усіх часів. Він вчить людей ефективно користуватися розумом, аби вони були в змозі правильно діяти задля досягнення гідного та щасливого життя. У вдосконаленні останнього Арістотель вбачає призначення своєї філософії. Навчаючи людей правильно користуватися розумом, він показує його сильні та слабкі сторони. Ось чому Арістотель застерігає від недбалого ставлення до власного розуму. То ж значення його творчого спадку не має хронологічних та культурних обмежень, бо стосується кожної людини у справі вдосконалення власного розуму.

Арістотель належить до найбільш пошанованих європейських філософів у ісламському світі. Значну кількість його творів перекладено арабською мовою. Середньовічні ісламські мислителі говорять про Арістотеля як про *Першого Вчителя*. Цікаво, що європейці відкривають твори Арістотеля у середньовіччі саме завдяки діалогу з арабською культурою. Той факт, що практично забутий латинізованим Заходом Арістотель повертається до нього значною мірою завдяки арабським перекладам, свідчить про універсальне значення його думки та її ресурс примирення Заходу із арабським світом.

Для християнства Арістотель стає, за словами Томи Аквінського, *Філософом*, котрий задає зразки мислення. Його твори надовго визначають предмет тлумачень та коментарів схоластичної традиції. Утім, значний вплив Арістотеля на середньовічну філософію виявляє свій зворотний бік. Модерні мислителі сприймають його вже як опонента¹.

¹ Елеседа Макінтайр пише: “те, що приховув Арістотель, вони (модерні мислителі – О. Г.) побачили”. Тоді “сліпі оголосили про свою зрячість”, назвавши середні віки Темними віками, а себе просвітниками. (Макінтайр Е. Після чесноти. Дослідження з теорії моралі / пер. з англ. – Київ : Дух і літера, 2002, с. 124).

Епістемологічний¹ поворот Арістотеля: Арістотель започатковує такі дисципліни як-от фізика, логіка, метафізика, поетика, етика, політика та біологія. Він засновує відому під назвою Лікей (або Ліцей) філософську школу. Діяльність цієї школи дає нам зразок того, як філософія може служити практиці життя.

Арістотель вважає, що усі люди за своєю природою прагнуть знати. Спираючись на думку своїх попередників про те, що знання про довколишній світ можливі, він йде далі. Арістотель доводить, що знати дійсність – означає виявляти сутності або природу *конкретних речей*. Це був рішучий крок. Адже і для досократиків, і для Арістотелевого вчителя Платона знання постають як уявлення про першопочаток суцього або про єдину субстанцію. Тож не дивно, що у Лікеї народжуються не лише видатні філософські ідеї, але й виникають такі звичні нам зоопарк та ботанічний сад.

Арістотель стверджує, що філософія має бути корисною для життя. Для цього їй необхідно пізнавати його можливості з тим аби здобути знання найповніше втілювати на благо життя. Удосконалення людського розуму, на його думку, можливе завдяки практиці життя. Інакше, знання, відірвані від реалій повсякденності життя, нерідко стають причиною розчарувань та людських страждань. Практична орієнтація філософії Арістотеля робить її незалежно від історичної епохи та культурної традиції близькою до потреб людей.

Багатоманітність типів раціональності: Арістотель вважає, що вчення про буття має бути не про єдність речей, а про їх множинність. Він перший, хто говорить про принципову багатоманітність раціонального досвіду. Арістотель розрізняє три типи розуму: теоретичний, практичний та поїетичний (творчий). Теоретичний розум має справу з незмінним, наприклад, математика. Практичний розум має справу з досягненням щастя та успіху у людському житті, тобто зі змінним і ситуативним. А тому, практичне знання не може бути загально-дедуктивним, бо його

¹ Епістемологія – галузь філософських знань про природу, будову, структуру, функціонування та розвиток людських знань.

завдання – це віднайдення такої істини, котра є актуальною лише за певних обставин. Значущість одиничного (індивідуального) вимагає такого типу знань, котре бере до уваги моральний фактор. Відтак, моральні знання зорієнтовані не на теоретичний ідеал, а на конкретний контекст їх втілення.

Поняття фронесіс: Для того, щоб виявити практичну природу знань, Арістотель вводить поняття *фронесіс (Pronesis)*. *Фронесіс* – це моральне знання, за допомоги котрого здійснюється пізнання окремого життєвого випадку. Освітнє значення поняття *фронесіс* полягає у його трансформативному ресурсі¹, тобто спроможності практичних знань змінювати людину впродовж її життя. Важливо, що для Арістотеля моральна освіта не означає абстрактного засвоєння знань. Стати моральною людиною може лише завдяки всеохопному та тривалому освітньому процесу, в результаті котрого моральна активність стає 1) концептуально можливою, 2) практично реальною та 3) життєво значущою справою.

Завдання освіти: За Арістотелем, важливим завданням освіти є навчання 1) як розрізняти різні типи раціональності, 2) так і вміти їх застосовувати у відповідності до конкретних завдань пізнання. А тому, освічену людину Арістотель визначає як людину спроможну правильно застосовувати у різних сферах практики різні типи раціональності. Тоді як невігласом, на його думку, є той, хто не розрізняє етику та теоретичну науку. Тому Арістотель заперечував можливість розглядати етику подібно математиці чи риторичі.

Арістотель поділяє думку Платона, що умовою можливості досягнення людиною щастя є не лише наявність певного рівня матеріальних умов, але й здобуття нею якісної (говорячи сучасною мовою) освіти. Але на відміну від Платона, він вважає, що головна мета такої освіти полягає не стільки у засвоєнні теоретичних знань, скільки у формуванні правильних, тобто корисних для життя практичних звичок.

Вкрай важливим завданням освіти Арістотель також вважає виховання *гідного громадянина* як індивіда, котрий здатен

¹ В поєднанні з теорією трансформативної освіти Мезіроу (1978 р.) Арістотелевий *фронесіс* обґрунтовує інший концепт – навчання впродовж життя.

приймати правильні рішення, не лише дбаючи про себе, але й беручи відповідальність за інших людей. Відповідальність за іншого вимагає від індивіда не лише володіти істинними знаннями, але й *правильними формами поведінки*. Їх формування також складає завдання освіти.

Роль дозвілля¹ в освіті: Важливо, що освіта, на думку Арістотеля, не припиняється навіть тоді, коли закінчується навчання розуму. Ось чому дозвілля відіграє в освіті не менш вагому роль, ніж звичайне навчання. Він стверджує, що

“треба, щоб громадяни мали можливість займатися своїми справами і (у випадку необхідності) вести війну, але, що бажаніше, насолоджуватися миром і (правильно) користуватись дозвіллям, чинити все необхідне й корисне, а ще більше – все прекрасне. І тому, маючи на увазі цю мету, треба запровадити й відповідне виховання для дитячої та іншої вікових груп, що мають у цьому потребу” (Політика, Книга Сьома, 9).

Відтак, Арістотель говорить про дозвілля (*Scholè*) та теоретичне навчання (*Nous*) як способи життя, завдяки котрим можна отримати достойних громадських діячів. На відміну від Платона він розглядає теоретичну активність під час дозвілля як спосіб життя не лише еліти, але й для усіх громадян. На думку Арістотеля, причини загибелі держав у розквіті свого панування полягають у тому, що їх громадяни не навчилися правильно користуватись дозвіллям. Він стверджує, що

“законодавець мусить докласти зусиль переважно для того, аби його закони, що стосуються і військової справи, і всього іншого, мали на увазі забезпечити громадянам дозвілля (необхідне для державної діяльності) і мир. Адже більшість держав, що звертають увагу на військову підготовку, тримаються поки ведуть війни, і гинуть, як тільки досягнуть панування. Подібно до крици, вони втрачають свій гарт під час миру. А винен у цьому буває законодавець, що не виховав у громадян уміння користуватись своїх дозвіллям” (Політика, Книга Сьома, 16).

¹ Слово школа, котре здебільшого асоціюється із працею, походить від давньогрецького *Scholè*. Останнє по значенню у давньогрецькій ближче до слова дозвілля.

Цікаво, що Арістотель не розглядає освіту у дозвіллі виключно як підпорядкований політичним цілям засіб. Навпаки, для нього політична діяльність сама складає інструмент досягнення людиною евдемонії, тобто щастя, насолоди та блаженства. Саме щастя, а не політичне владарювання визначають основну мету життя людини.

Музика та освіта: Набуття теоретичних знань, отриманих завдяки дозвіллю, Арістотель тісно пов'язує із музичною освітою. Він висловлює думку про те, що

“ніби музика править за інтелектуальну розвагу вільних людей” (Політика, Книга Восьма, 6).

Основну мету музичної освіти Арістотель вбачає в етичному вихованню громадянина. А тому, музика для Арістотеля постає інструментом формування моралі та вдосконалення розуму, а не засобом розваги. Він стверджує, що

“музика має певне відношення до моральної чеснотливості й що вона справляє в даному випадку дію, подібну до гімнастики: як гімнастика сприяє розвиткові організму до певного рівня, достеменно так і музика здатна справити певний вплив на поведінку людини, розвиваючи в ній здатність правильно радіти” (Політика, Книга Восьма, IV).

На думку Арістотеля, те, що музика містить у собі як щось сприятливе для користування дозвіллям, так і для розвитку інтелекту, робить її ефективним фактором освіти. Особливо це стосується морального виховання молоді. Адже, будучи одночасно і предметом виховання, і забавою, і інтелектуальною розвагою, музика виявляє потужний освітній потенціал, особливо для молоді.

Питання для повторення:

1. В чому полягає універсальне значення творчості Арістотеля?
2. В чому полягає епістемологічний поворот Арістотеля?
3. Що означає, за Арістотелем, знати дійсність?
4. У чому полягає, за Арістотелем, практична значущість знань?
5. Які типи розуму вирізняє Арістотель?
6. Що таке теоретичний розум?

7. Що таке практичний розум?
8. Що означає поняття фронесіс?
9. В чому полягають, за Арістотелем, основні завдання освіти?
10. Що характеризує, за Арістотелем, освічену людину?
11. Хто такий, за Арістотелем, невіглас?
12. В чому полягає освітня роль дозвілля?
13. Яка роль музичної освіти?

Література:

1. Арістотель. Нікомахова етика / Арістотель ; пер. В. Ставнюка. – Київ : Аквілон-Плюс, 2002. – 480 с. (білінгва).
2. Арістотель. Політика. Книга Сьома, Книга Восьма / Арістотель ; пер. О. Кислюка. – Київ : Основи, 2000. – 239 с.
3. Арістотель і арістотелізм // Філософська думка. – № 5. – 2016.

© Гомілко О. Є.

Стоїцизм

Вже після заснування “Саду”, в Афінах бл. 301 р. до н.е. була заснована інша школа, стоїчна, яка з часом стала знаменитою. Стоїчна школа безпосередньо вийшла з кінічної, оскільки її засновник Зенон (бл. 335 – 262 рр. до н. е.) із Кітіона, спочатку належав до кініків. Стоїцизм в своїй етиці перейняв погляди кініків на самодостатність чеснот і безвартісність всього, що не являється чеснотами. Стоїцизм через кініків увібрав також і сократичну традицію. В цілому ж Зенон, як і кініки, Сократ та Епікур, розумів філософію як мистецтво жити.

В історії Стої виділяють три періоди: 1) період Давньої Стої (кінець IV ст. – III ст. до н. е.); 2) період Середньої Стої II-I ст. до н. е.; 3) період Римської Стої, або Нової Стої християнської епохи, з її моральною проблематикою, релігійною тональністю та

очікуванням нових часів. Краще за перші дві в літературі представлена Нова Стоя.

Найзнаменитішим представником Давньої Стої був сицилієць Хрісіп (бл. 280 – 206 рр. до н. е.). Саме він, надавши стоїчній філософії довшеного вигляду, створив модель мудреця – вільної від пристрастей людини, яка, живучи у злагоді з природою, перебуває у спокої, а отже, – й у щасті. Середній період стоїцизму розпочався з Панеція з Родосу (185 – 110 рр. до н. е.), який у 129 р. до н. е. очолив школу. Проте, найвидатнішим мислителем цього періоду був його наступник, Посідоній (135 – 50 рр. до н. е.), який вдихнув у стоїцизм нове життя.

Незабаром у філософії стоїків, в дусі нової, християнської епохи, почали проявлятися інші мотиви, теологічні й містичні. І традиційний інтерес греків до світу зовнішнього почав поступатись місцем зацікавленню світом внутрішнім.

Але у римських стоїків продовження знайшли не релігійні мотиви, а моралістичні. Нові стоїки обмежили свою філософію майже виключно питаннями етики й життєвої мудрості. Найвидатніші з них: Сенека (5 р. до н. е. – 65 р. н. е.), римський сановник за правління Нерона; Епіктет (бл. 50 – 130 рр. н. е.), раб, найближчий до Давньої Стої; і, нарешті, імператор Марк Аврелій (121 – 180 рр. н. е.). Ці стоїки, особливо Сенека і Марк Аврелій, займалися майже виключно питаннями етичними. Філософія у них стала життєвою справою, порадицею й опорою в житті.

Найцікавішою частиною вчення стоїків являється етика, яка протягом більш ніж п'ятисот років існування Стої давала настільки потужний заряд мужності, що для багатьох поколінь було сенсом їх життя. Для стоїків, як і для епікурейців, метою життя було досягнення щастя, але для стоїків щастя полягало в тому, щоб слідувати природі. Жити відповідно до природи означало, перш за все, жити в злагоді із самим собою.

Поки щастя залежить від зовнішніх обставин у ньому не можна бути впевненим. Тому є тільки два шляхи для його забезпечення : або опанувати зовнішні обставини, або стати незалежним від них. Оскільки цілковито їх опанувати неможливо, то залишається одне – стати від них незалежним. Якщо неможливо опанувати світ, то

потрібно опанувати самого себе, наголошують стоїки. Звідси впливає особливе поєднання в елліністичній етиці – прагнення до щастя і одночасно заклик до зречення. Щоб усе мати, потрібно всього зректись. І мудрецем є той, хто це здійснить. Він буде піклуватись тільки про самі внутрішні блага, які залежать тільки від нього. І такими внутрішніми благами є чеснота, добродієність. Цінуючи чесноту і тільки чесноту, мудрець стає незалежним від будь-яких несприятливих обставин і, таким чином, забезпечує собі щастя. Ця єдність мудрості, добродієності, незалежності і щастя була спільною основою післясократівської етики, але ніхто так сильно не пройнявся нею і так сильно її не поглибив, як стоїки. Вважаючи, що чеснота, і тільки вона одна є достатньою умовою щастя, стоїки прямо ототожнювали її із щастям і вважали це найвищим благом, і навіть єдиним істинним благом.

Цей “моралізм” становив першу частину етики стоїків, ту, яка була спільною для епохи. Інша частина етики стоїків була їх власним винаходом і їхньою власністю: вона полягала в культурі природи, який впливав зі стоїчного погляду на світ. Якщо перша частина етики підносила чесноту, то друга пояснювала, в чому вона полягала. Природа, у розумінні стоїків, розумна, гармонійна, божественна. Тому найвища досконалість для людини – пристосуватися до цієї всезагальної гармонії. Життя, насамперед, повинне бути узгоджене з природою самої людини. Але тоді воно одночасно буде узгоджене з природою взагалі, бо природою править один закон, не виключаючи й людини. У цьому узгодженому житті й полягає добродієність. Жити добродієсно й жити згідно з природою – це одне і теж. Отже, стоїки благо ставили в залежність від природи. У таким чином осмисленій чесноті стоїки вбачали найбільшу досконалість, яка може випасти на долю індивіда і до якої належить те почуття досконалості, що ми називаємо “щастям”.

Добродієсне життя, на думку стоїків, – це вільне життя. Щоправда, у всесвіті панує необхідність, але, згідно стоїчного розуміння свободи, яке в етиці стало класичним, необхідність не виключає свободи. Тому що той, хто діє згідно своєї природи – вільний. А добродієсне діяння є діянням, згідним з природою. На

думку стоїків, життя, згідне з природою є одночасно згідним і з розумом. Бо не пристрасті, а розум становить природу людини. Тому розум був для стоїків мірою поведінки. І чесноту вони визначали як розумний розсуд, як розум, як знання. А розум править не тільки людиною, але й космосом, отже, він є ланцюгом, зв'язком між людиною і космосом, між людською чеснотою і законом природи. Таким чином, раціоналізм стоїків був спільним знаменником їхньої поваги до чесноти і поваги до природи. Стоїки запозичили сократівську залежність добра від розуму, від знання і віднайшли їй опертя в своїй теорії природи.

Отже, згідно з природою, розумне, щасливе, доброчесне і вільне життя – це було для стоїків одним і тим же. Їхнім ідеалом був “мудрець”, тобто, розумна й доброчесна людина, а тому – щаслива, вільна і багата, бо володіє тим, що справді є цінним. Протилежність мудрецю – божевільна, зла, невільна й нещаслива людина. А тому люди поділяються на добрих і злих. Хто перебуває на шляху до чесноти, той ще поза чеснотою, він ще не володіє нею. Тому що чеснота – одна і неподільна, вона одна для всіх і на всі умови життя, і неможливо з одного боку її мати, а з іншого – ні. Чеснота – єдине благо, і все, що поза нею люди називають благами, наприклад, – багатство, слава чи влада не є благом, тому що зловживання цими “благами” може привести до зла. Чеснота – це благо самодостатнє і для щастя й досконалості нічого поза чеснотою не треба. Поза чеснотою та її протилежністю – злом, а отже і владою, силою, славою, почестями, навіть здоров'ям і самим життям все – байдуже. Всі ці нетривкі непостійні речі не потрібні для щастя і їх відсутність не може спричинити нещастя – в цьому сенсі вони байдужі. Стоїки прагнули схилити людей до того, щоб всі ці речі стали до них байдужими ще й в іншому значенні – щоб не збуджували в них ані жадання, ані відрази. Мудрець ігнорує їх, а тому він справді незалежний. Етику стоїків відзначала суворота поважність, розсудлива тверезість, але також і оптимізм, віра у спроможність, і навіть легкість досягнення блага. Тому що благо не поза нами, а тільки в нас самих і залежать тільки від нас самих.

Питання для самоконтролю:

1. З якої школи безпосередньо вийшла стоїчна школа?
2. Які періоди виділяють в історії Стої?
3. Хто з філософів був стоїком?
4. Якою була етика стоїків?
5. Що на думку стоїків являє собою добродічне життя?
6. Яким є “мудрець” для стоїків?

Рекомендована література:

1. Антология мировой философии : в 4-х т. – Т. 1. – Ч. 1. – Москва, 1969.
2. *Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов* / Диоген Лаэртский. – Москва : Мысль, 1979.
3. *Котляревский С. А. Марк Аврелий* / С. А. Котляревский // Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. – Москва : Республика, 1995.
4. *Лосев А. Ф. Поздние стоики* / А. Ф. Лосев // Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. – М. : Республика, 1995.
5. *Анней Сенека. Философские трактаты* / Анней Сенека. – СПб. : Алетейя, 2001.
6. Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. – Москва : Республика, 1995.
7. *Сенека Луцій Анней. Моральні листи до Луцілія* / Сенека Луцій Анней. – Київ, 1995.
8. *Тіт Лукрецій Кар. Про природу речей* / Тіт Лукрецій Кар. – Київ, 1986.

© Кучеренко В. В.

2.2. Середньовічна філософія освіти

Педагогічна думка середньовіччя спиралась на Святе Письмо і твори батьків церкви, які розглядали світ як школу Христа, що в ній історія і життя кожної людини набуває сенсу в міру виховання, яке здійснюється з метою пізнання і наближення до Бога¹. Найбільш повно філософсько-освітні ідеї Середньовіччя представлені в творах двох “Отців Церкви” – Августина Аврелія і Томи Аквінського.

Августин Аврелій

Аврелій Августин (Августин Блаженний) є одним із найвизначніших християнських теологів і церковних діячів Середньовіччя. Він вважається головним представником західної патристики і родоначальником християнської філософії освіти. Він був єпископом міста Гіппон Регій (сучасний Алжир).

Як і більшість людей, Августин не народився святим, його все життя супроводжувала внутрішня боротьба, про що він докладно пише у своєму творі “Сповідь”:

“Я прийшов в Карфаген, де скрізь шкварчали цілі сковориди грішних коханців. Я ще не був закоханий, але наперед тішився коханням із таємною спрагою. Я ненавидів себе за те, що бажав надто мало. Я ненавидів обережність і безпечний шлях, тому що відчував внутрішній голод...”².

Біографія Августина суперечлива і повна подробиць, які не личать майбутньому святому. Наприклад, захоплювався вченням маніхеїв, зороастризмом і астрологією. Він мав багато позашлюбних відносин і навіть одна із жінок народила йому сина Адеодата, однак він розстався із нею під тиском матері. Після того як йому

¹ ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 14.

² Августин (Святий) Сповідь; пер. з латини Ю. Мушак. – 2-ге вид. – Київ: Основи, 1997. – 319 с.

виповнилось тридцять років Августин зрозумів, що ученість і розум не привели його до пізнання істини, а тілесні утіхи не зробили його щасливим. Він приймає рішення присвяти своє життя Богу.

Після прийняття християнства Августин став одним із Отців Церкви, автором багатьох християнських творів, зокрема “*De Civitate Dei*” (Град Божий) та духовним батьком релігійного ордену Августинців, який існує понині.

Особливий вплив на становлення Августина справили проповіді відомого тоді Амвросія Медіоланського, які він почав регулярно відвідувати втікши у Рим від своєї матері. Амвросій став для нього наставником, наново відкрив для нього світ Біблії, яка до того, за визнанням Августина, була лише збірником “чудернацьких історій”. До того Августин був заномий з Біблією, але ставився до неї зневажливо:

“Отже, я вирішив уважно зайнятися Святим Письмом і подивитися,

що це таке... воно здалося мені негідним навіть порівняно з красою ціцеронового стилю”¹.

У “Сповіді” Августина є ключовий момент, коли він чує голос дитини:

*“...І ось чую я голос із сусіднього будинку, не знаю, хлопчика чи дівчинки, часто повторює: “Візьми, читай! Візьми, читай!” Я змінився в обличчі і став напружено думати, чи не наспівують це зазвичай діти в якійсь грі? Але ніде не доводилося мені цього чути. Придушивши ридання, я встав, витлумачуючи ці слова, як божественне веління мені: відкрити книгу і прочитати перший розділ, яка мені попадеться ... Схвильований, повернувся я на те місце, де сидів Аліпій; я залишив там, йдучи, апостольські Послання. Я схопив їх, відкрив і в мовчанні прочитав першу-ліпшу главу, яка втрапила мені на очі: **“не в бенкетах і в пияцтві, не в спальнях і не в розпусті, не в сварках і в заздрості: зодягніться в Господа Ісуса Христа і піклування про плоть не обертайте на пожадливість”**. Я не захотів читати далі, та й не потрібно було: після цього тексту серце моє залили світло і спокій; зник морок моїх сумнівів”².*

¹ Там само.

² Там само.

Поступово Августин приходиться до думки, що страждати все життя зовсім не обов'язково. В перспективі ми виграємо від близькості до Бога і наші страждання можуть зникнути:

“Ти нас створив для себе, – писав Августин, звертаючись до Бога. – І наше серце не здобуде спокою, доки не заспокоїться в тобі”¹.

На думку Августина, без Бога людина лише наближає власне падіння, щоб вона не робила.

Освітні погляди Августина полягають насамперед та тому, що головне місце в освіті має займати вивчення Біблії. У вихованні бачив засіб, покликаний допомогти людині в інтуїтивному, психологічно суб'єктивному осягненні об'єктивної, вічної і незмінної Священної істини. Мислитель вважав, що істинне знання властиве будь-якій людині від народження, воно вкладене Богом, тому завдання вчителя лише зробити це знання усвідомленими для учня. При цьому Августин визнавав певні позитивні сторони античної освіти і педагогічної думки, проте заперечував необхідність вивчення “вигадок” античної поезії².

Августин високо цінував значення грамотності, вивчення мов і історії, математичних наук, діалектики і риторики, які необхідні християнському полемісту і проповіднику у боротьбі з єретиками. Августин відкидав необхідність вивчення наук, які призводять до розкоші і надмірностей. Вважав, що освіта необхідна для практичних цілей морального вдосконалення особистості, а не для чистого споглядання теоретичних висот знання, тому світські знання визначав як другорядні і допоміжні. На відміну від пануючої на той час практики, Августин активно виступав проти фізичних покарань учнів. Він закликав учителів приділяти увагу внутрішньому світу дитини. На думку Августина, у вчитель має бути авторитетом для учня, а це має забезпечуватись радісним і терплячим настроєм педагога³.

¹ Там само.

² Блискучий стиліст, талановитий проповідник, непересічна особистість [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: um.co.ua/4/4-8/4-87366.html.

³ Там само.

Питання для самоконтролю:

1. Чому Августина називають Батьком Церкви?
2. Як Августин дійшов думки про необхідність життя з Богом в душі?
3. Як на думку Августина можна позбутися страждань і сумнівів?
4. Чи можлива світська мораль?
5. Охарактеризуйте освітні погляди Августина.

Рекомендована література:

1. *Бычков В. В. Aesthetica patrum. Эстетика отцов церкви / В. В. Бычков. – Москва : РАН, Институт философии, 1995. – Т. 1 : Апологеты. – Блаженный Августин. – [Б. м.] : [б.в.], 1995. – 593 с.*
2. *Августин. Творения / Августин Аврелий (Блаженный) ; сост. и подгот. текста к печати С. И. Еремеев. – СПб. : Алетейя, 1998. – Т. 4, кн. 14-22: О граде Божиим (книги XIV-XXII). – [Б. м.] : [б.и.], 1998. – 585 с.*
3. *Августин Аврелий (Блаженный). Против академиком / Августин Аврелий (Блаженный) ; пер. и коммент. О. В. Голова ; Институт философии РАН. – Москва : “Греко-латинский кабинет” Ю. А. Шичалина, 1999. – 191 с.*
4. *Августин (Святой). Сповідь / Августин (Святой) ; пер. з латини Ю. Мушак. – 2-ге вид. – Київ : Основи, 1997. – 319 с.*

© Терещиць С. О.

Тома Аквінський

Тома Аквінський є одним з найвизначніших філософів і теологів Середньовіччя, він є засновником теологічної і філософської школи, названої його іменем – томізму. Долучений до лику святих католицькою церквою, має почесні титули – Ангельський Доктор (Doctor Angelicus) і Князь філософів (Principes Philosophorum). При житті належав до домініканського ордену. Тома Аквінський вважається головним представником філософської схоластики Високого Середньовіччя. Мислитель

залишив після себе ряд фундаментальних праць, що з часом стали основою неотомізму та неосхоластики.

Найвизначнішою працею Томи Аквінського є “Сума теології”, яка є своєрідною енциклопедією теології, де питання пізнання природи і суспільства розглядаються з позицій теологічного раціоналізму. Тома висунув і обґрунтував *ідею гармонії віри і розуму*. Водночас він намагався підпорядкувати науку теології. Розрізняючи “істину розуму” та “істину одкровення”, він віддавав перевагу освітній, вважаючи “істину одкровення” недоступними розуму, а підвладними лише душі, яка вірить в Бога¹.

Майбутній речник Церкви навчався в Неапольському університеті, там він познайомився з працями Арістотеля, які справили на нього сильне враження. Основним здобутком Томи Аквінського є чітке розмежування науки і віри. Завданням науки, на його думку, є пояснення закономірностей світу. Він визнавав, що науці під силу досягнення об’єктивного знання, оскільки розум орієнтований на об’єкт:

“Знання – настільки цінна річ, що його не соромно добувати з будь-якого джерела”.

Проте охопити все наука не може, тому, на думку Томи Аквінського над царством наукового і філософського пізнання перебувати царство богослов’я. Він це доводив посилаючись на те, що таїнства християнської віри залишаються поза можливостями розуму. Виходячи з цього, філософ вважав, що між наукою і вірою немає протиріччя, так як “істина одкровення” вища за “істину розуму”, але не суперечить їй:

“Любов веде до того, щоб улюблений предмет з люблячим якимось чином з’єднався. Отже, любов більш з’єднує, ніж пізнання”.

Слідуючи за ідеями Арістотеля, Тома Аквінський вважав, що Бог є першопричиною і кінцевою метою всього суцього, “чистою формою”. Земний же світ – це єдність “форми” і “матерії”. Арістотель виділяв чотири послідовні ступені істини: досвід

¹ Філософські персоналії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: um.co.ua/9/9-11/9-115822.html

(*empeiria*), мистецтво (*techne*), знання (*episteme*) і мудрість (*sophia*). У Томи Аквінського мудрість стає незалежною від інших ступенів, вищим знанням про Бога. Вона ґрунтується на Божественних одкровеннях.

Тома Аквінський виділяє три ієрархічно супідрядних типи мудрості, кожен з яких наділений своїм “світлом істини”¹:

- мудрість Благодаті;
- мудрість богословська – мудрість віри, що використовує розум;
- мудрість метафізична – мудрість розуму, що осягає сутність буття.

Людина в уявленні Томи Аквінського є поєднанням душі і тіла. Душа є нематеріальною і отримує своє “завершення” тільки через тіло. Тому будь-яке нехтування тілом вступає в протиріччя з досвідом і здоровим глуздом.

Передумовою моральної поведінки Тома Аквінський вважав *свободу волі*. Він запозичує чотири традиційні грецькі чесноти (мудрість, відвагу, помірність і справедливість), і додає до них віру, надію і любов. Сенс життя Тома Аквінський вбачав у щасті, яке він розумів як *любов до Бога і споглядання Бога*².

Загалом, Тома Аквінський сприяв утвердженню раціоналістично-індивідуалістичних настанов пізнання, які мають фундаментальне значення для інтелектуальних і освітніх традицій Західної Європи.

Питання для самоконтролю:

1. Чому Тому Аквінського називають Батьком Церкви?
2. Яким чином Тома Аквінський обґрунтовував ідею гармонії віри і розуму?
3. Назвіть найбільш видатні працю Томи Аквінського.
4. Хто з грецьких філософів вплинув на погляди Томи Аквінського?
5. Які типи мудрості виділяє Тома Аквінський?

¹ Там само

² Там само.

Рекомендована література:

1. *Тома Аквінський*. Коментарі до Арістотелевої “Політики” / Тома Аквінський ; пер. О. Кислюк. – Київ : Основи, 2000. – 796 с.
2. *Фома (Тома) Аквінський* (св. ; 1225 – 1274) Сума теології / Святий Тома з Аквіну ; [пер. з латин. П. Содомора]. – Л. : Споллом, 2010 . Кн. 1 : Про Бога. Питання 1-43. – 2010. – 518 с.
3. *Баумейстер А. О.* Тома Аквінський: вступ до мислення. Бог, буття і пізнання [Текст] / Андрій Баумейстер. – Київ : Дух і Літера, 2012. – 399 с.
4. *Маритен Жак.* Знание и мудрость. Религия и культура. О христианской философии. Фома Аквинский, апостол современности / Ж. Маритен ; пер. с фр. Л. М. Степачев ; сост. Л. Л. Потков. – Москва : Научный мир, 1999. – 244 с.

© Терещицый С. О.

2.3. Гуманізм як освітня філософія

Сутність гуманізму. Виникнення гуманізму було закономірним і природним явищем доби Відродження (XIV – XVI століття), коли виникла нагальна необхідність всебічно розкріпачити особистісні сили людини. Ця риса притаманна більшості суспільств, які переживали перехід від традиційного суспільства до сучасного.

Гуманізм (від латинського *homo* – людина, *humanitas* – людський, людяний) уособлює віру у людину, її місію і земне призначення, велич її розуму і безмежність творчих сил. Гуманізм виходить з переконання, що людина – незалежно від статі та станової належності, раси чи віку, національної належності та майнового стану – має перебувати в центрі уваги (принцип антропоцентризму), що становище людини та її стан мають бути головним критерієм у прийнятті рішень, у визначенні ціни розвитку (прогресу).

Гуманізм ідеалізує людину, вбачаючи в ній вінець творіння, уособлення вищих творчих сил, які наближають її до меж досконалості. Гуманістичне ставлення не задовольняється наявним станом, а виходить з необхідності наблизитись до належного. Відповідно, гуманістична освіта – всебічне розкріпачення людини, її позитивної природи, розвиток прихованих творчих сил, що у кінцевому підсумку є корисним і для самої людини, і для суспільства.

Гуманістичний ідеал освіти – виховання особистості вільної через умови свободи, через розширення можливостей вибору, через пошук та надання альтернатив.

Основні постулати гуманістичної освітньої філософії:

1. У кожної людини є позитивне ядро, якому треба допомогти розкритися.
2. Ідеал освіти – гармонійно розвинена особистість.

3. Людина народжується вільною, а свобода є невідчужуваною.

4. Освіта не передбачає жорстко визначеного світогляду чи якоїсь обов'язкової ідеології.

5. Повинні бути зведеними до мінімуму засоби примушення і тиску.

Гуманізм заперечує ситуацію, де людина позбавлена вибору і виступає лише засобом чи інструментом досягнення якихось надлюдських чи позалюдських цілей. ХХ століття дає цікаві приклади освіти і виховання, засновані на максимізації потенціалу свободи (наприклад, школа Олександра Нілла). Велике значення має практичне втілення положень гуманістичної психології (К. Роджерс) із її особливою увагою до внутрішнього світу людини, позитивній увазі та ін. Гуманістична педагогіка вважає освіту винятково важливою практикою звільнення (емансипації) людини, яка відбувається в дусі партнерства, діалогу, проблемного пізнання (П. Фрейре та ін.).

Необхідність нового гуманізму. Гуманістичні ідеали малюють майбутнє, де зведені до мінімуму егоїзм, примус і недовіра, де панує взаємність і гармонія, солідарність і альтруїзм. Сучасний гуманізм потребує критичного погляду на людину, відмови від самовпевненості. Адже ХХ століття із його тоталітарним досвідом та світовими війнами наочно показало, що людина не завжди спроможна приборкати власні деструктивні намагання, зберегти мир та злагоду.

Людство – як і усе живе на планеті – потерпає від ядерної небезпеки, міжнародного тероризму, екологічної кризи, спричиненої невпинним споживацтвом тощо. Беззастережно оптимістичний погляд на людський розум є хибним. Необхідно себе обмежувати, визнавати права інших, дбати про збереження культурної спадщини та природної багатоманітності.

Новий гуманізм пов'язують із необхідністю розумінням припинення людської експансії у світ природи, врахування інтересів майбутніх поколінь. Прикладом такого підходу є концепція стійкого розвитку (sustainable development), яка виходить з потреб гармонізації (коеволюції) суспільства і природи, розбудови екологічної економіки, еко-енергетики тощо.

Питання для самоконтролю:

1. Які ідеї гуманізму особливо актуальні для освітньої справи?
2. Наскільки реалістичним, на ваш погляд, є гуманістичний оптимізм щодо природи людини?
3. Чому існує (або: чи існує) необхідність критичного ставлення до засад традиційного гуманізму?
4. Як можна окреслити гуманістичний ідеал освіти?
5. З яких вимог до людини (людства) виходить новий гуманізм?

Рекомендована література:

1. *Ганді Махатма*. Педагогіка ненасильства / Ганді Махатма ; перекл. з англ. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2009.
2. Гуманізм та освіта: електронне наукове видання матеріалів конференції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // conf.vntu.edu.ua
3. *Леви-Стросс К.* Три вида гуманізму [Електронний ресурс] / К. Леви-Стросс. – Режим доступу : // http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/KultEtn/05.php
4. *Нилл А.* Саммерхилл: Воспитание свободой : пер. с англ. / А. Нилл. – Москва : Педагогика, 2000.
5. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – Москва : Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994.
6. *Фрейре Пауло.* Педагогіка пригноблених / Фрейре Пауло. – Київ : Видавництво Жуланського, 2003.
7. Шабанова Ю. О. Сутність і принципи гуманної педагогіки вищої школи [Електронний ресурс] / Ю. О. Шабанова, А. О. Осіпов. – Режим доступу : // duan.edu.ua/10148.pdf

2.4. Просвітництво як освітня філософія

Джон Локк

Походження – англійський філософ – просвітник і політичний мислитель. Народився в Рінгтоні, невеличкому містечку графства Сомерсет в родині провінційного адвоката.

Історичний контекст: вступ Англії в епоху революційних змін в усіх сферах суспільного життя, насамперед в економічній (промислова революція) та політичній (перехід від абсолютної до конституційної монархії). Свідок англійської революції 40-х років XVII століття (був дитиною, його батько командував кінним ескадроном парламентської армії О. Кромвеля) та один з теоретиків-натхненників революції 1688 року.

Філософсько-інтелектуальний контекст: становлення Дж. Локка як вченого в контексті діяльності та впливів видатних інтелектуалів в найрізноманітніших сферах життя, зокрема, Т. Гоббса, П. Гассенді, Р. Декарта, І. Ньютона, Р. Бойля, Х. Рембрандта, П. Рубенса, А. Страдіварі та інших.

Феномен Дж. Локка: один з найяскравіших представників англійського філософського емпіризму, фактичний ідеолог другої англійської буржуазної революції XVII ст.

Місія Дж. Локка:

“Локк став першим філософом, який піддав пізнавальні здібності людини пристрасній аналітиці і найретельнішій систематизації. Висловлені ним при цьому судження становлять до цих пір вірні опори та віхи усім, хто іде на цьому поприщі”¹.

Парадигма людини: виступив проти платонівського вчення про так звані еталонні праобрази, “вроджені ідеї”, які існують вічно, незалежно від людини і є джерелом людського пізнання як своєрідне “пригадування душі”. Людська душа для Дж. Локка – це

¹ Таранов П. С. Локк Джон / П. С. Таранов // *Анатомія мудрости: 120 філософов.* – Т. 2. – Симферополь : Реноме, 1997. – С. 229.

“*tabula rasa*”, чиста дошка, на якій залишає свій слід людський досвід.

“Деякі вважають встановленим погляд, ніби в розумі є якісь вроджені принципи, деякі поняття, так би мовити, закарбовані у свідомості знаки, які душа отримує при самому початку свого буття і приносить із собою в світ. Щоб переконати неупереджених читачів у хибності цього припущення, достатньо лише показати, як ці люди винятково за допомогою своїх природних здібностей, без усякого сприяння з боку вроджених вражень, можуть досягати всього свого знання і прийти до достовірності без таких первинних понять або принципів. Бо, я думаю, всі охоче погодяться, що зухвало припускати ідеї квітів в істоті, якій Бог дав зір і здатність сприймати за допомогою очей колір від зовнішніх речей. Не менш нерозважливо вважати деякі істини природними відбитками і вродженими знаками, адже ми бачимо в собі здатність прийти до такого ж легкого і достовірного пізнання їх і без того, щоб вони були спочатку відображені в душі”¹.

*Парадигма знання як результату досвіду: базувалась на основних положеннях сенсуалізму (франц. *sensualisme*, лат. *sensus* – сприйняття, почуття, відчуття) – напрямку в теорії пізнання, який визнає відчуття первинним джерелом знань.*

“Припустімо, душа, як ми казали, чистий папір, позбавлений буд-яких ідей – як же вона заповнюється? Як вона обертається на величезне полотно, що його діяльна й безмежна людська фантазія розмальовує в майже незліченних варіантах? Звідки набирається вона матеріалу розуму і знань? На це все я відповім одним словом: з досвіду. Все наше знання спирається на досвід, досвід став його джерелом”².

“На досвіді ґрунтується все наше знання, від нього воно виходить”³.

¹ Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк // Сочинение в трех томах : Т. 1. – Москва : Мысль, 1985. – С. 96.

² Цит. за кн.: Рассел Б. История западной философии / Б. Рассел ; пер. з англ. Ю. Лісняка, П. Тарашука. – Київ : Основи, 1995. – С. 509.

³ Таранов П. С. Локк Джон // Таранов П. С. Анатомия мудрости: 120 философов. В 2-х т. – Т. 2. – Симферополь : Реноме, 1997. – С. 233.

“Згідно Локку... все людське знання випливає з досвіду – зовнішнього (відчуття) і внутрішнього (рефлексії). В основі знання лежать прості ідеї, що наприклад, збуджуються в розумі усілякими якостями тіл – первинними, з якими ці ідеї подібні (протяжність, фігура, доцільність, рух), або вторинними, з яким ідеї не подібні (колір, звук, запах, смак). За допомогою з’єднання, співставлення і абстрагування розум із простих ідей створює складні і загальні ідеї (модуси, субстанції і відносини)... Пізнання істинне лише постільки, поскільки ідеї узгоджені з дійсністю”¹.

Разом з тим, Дж. Локк віддавав належне ролі і місцю розуму у пізнавальній діяльності людини.

“Розум у всьому повинен бути нашим останнім суддею і керівником”².

Філософсько-освітня парадигма: полягала у винятковому значенні освіти і виховання, єдності тіла та душі, важливості прикладу і природовідповідності.

“Добре виховання настільки є обов’язком та інтересом батьків і благополуччя нації настільки залежить від нього, що кожному слід було б серйозно брати його до серця”³.

Органічне поєднання духовного і тілесного виховання, вважав Дж. Локк, є запорукою формування справжніх і гідних чеснот людини.

“Здоровий дух в здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого стану в цьому світі. Хто володіє і тим і іншим, тому залишається бажати небагато; а хто позбавлений хоча б одного, тому в малій мірі може компенсувати щоб то не було інше”⁴.

“Сказане мною зводиться до таких небагатьох і легко виконуваних правил: достаток свіжого повітря, вправи, сон,

¹ Локк Джон // Философский энциклопедический словарь / редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1989. – С. 322.

² Таранов П. С. Локк Джон / П. С. Таранов // Таранов П. С. Анатомия мудрости: 120 философов. В 2-х т. – Т. 2. – Симферополь : Реноме, 1997. – С. 233.

³ Дж. Локк. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Локк Дж. Сочинения в трех томах : Т. 3. – Москва : Мысль, 1988. – С. 409.

⁴ Дж. Локк. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Локк Дж. Сочинения в трех томах : Т. 3. – Москва : Мысль, 1988. – С. 411.

проста їжа; ніяких вин або міцних напоїв; дуже мало ліків; не занадто теплий і не занадто тісний одяг; привчати голову і ноги до холоду, часто обмивати ноги холодною водою і привчати їх до сирості”¹.

“Оскільки ми встановили належний режим для підтримання в тілі тієї сили і бадьорості..., то і найближча і основна задача полягає в правильній організації самого розуму, з тим щоби він в усіх випадках був схильний приймати лише те, що відповідає достоїнству і перевазі розумного створіння”².

“Хто не має влади над своїми нахилами, хто не в змозі встояти проти імпульсу задоволення або страждання даної хвилини і слідувати голосу розуму, який вказує, як потрібно вчинити, той не володіє істинними принципами чеснот і діяльності і ризикує виявитися ні на що не потрібною людиною”³.

Першим завданням освіти і виховання Дж. Локк визначав навчання людини правильно використовувати свій розум у пізнанні. Друге завдання полягало в тому, щоб зробити душу підвладною для дисципліни і розуму. А третє завдання вбачав у ретельному вивченні природних здібностей, характеру та особливостей душевної конституції дитини методом спостереження. В цьому контексті виняткового значення, за Дж. Локком, набувають *принципи прикладу та природовідповідності*.

“Ніщо не проникає так непомітно і глибоко в душу людини, як приклад”⁴.

Дуже важливо “сприяти... повсюдному здійсненню того способу виховання молоді з урахуванням різних умові її життя, який найлегше, швидше і вірніше здатний створити чеснотних, ділових і здібних людей в межах їх різних покликань”⁵.

¹ Там саме. – С. 430-431.

² Там саме. – С. 431.

³ Там саме. – С. 440-441.

⁴ Цит. за кн.: Таранов П. С. Локк Джон / П. С. Таранов // Таранов П. С. Анатомія мудрости: 120 філософов. В 2-х т. – Т. 2. – Симферополь : Реноме, 1997. – С. 240.

⁵ Локк Дж. Мысли о воспитании / Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. – Москва : Мысль, 1988. – С. 410.

“Серед людей однакового виховання існує велика нерівність здібностей”¹.

“Навчання наукам сприяє розвитку чеснот в людях з добрими духовними задатками; в людях, що не мають таких задатків, воно веде лише до того, що вони стають ще більш глухими і дурними”².

Парадигма виховання джентльмена. Унікальна філософсько-освітня концепція Дж. Локка, яка розкриває методологію навчання і виховання людей, які готуються до особливої місії – служити вітчизні.

“Той, хто бажає бути тямущим у всьому, повинен познайомитися з об’єктами усіх наук. Але для джентльмена, чие покликання – в служінні вітчизні, це необов’язково, йому більше всього належить займатися питаннями моральними і політичними. Отже, до його покликання самим безпосереднім чином відносяться науки про чесноти і вади, про громадянське суспільство і види правління, а також право та історія”³.

Принцип читання:

“Читання служить вдосконаленню розуму. Вдосконалення ж розуму необхідно для двох цілей: по-перше, для розширення наших власних знань, по-друге, для того, щоб ми могли передавати наші знання і робити їх зрозумілими для оточуючих. Останнє хай для занять джентльмена і не головне, все ж не менш важливе, ніж перше, оскільки більша частина життєвих справ і вигод залежить від того, що говорим або пишем ми іншим людям”⁴.

Головні завдання освіти і виховання джентльмена:

“Джентльмену достатньо сприйняти ідеї, які відносяться до його покликання; він знайде їх в книгах на вищезгадані теми. Наступним кроком в удосконаленні його розуму має стати виявлення зв’язків цих ідей у твердженнях, які висувуються і викладаються в книгах у якості істин. ... Третій і останній крок в удосконаленні розуму полягає у в’ясненні того, на чому оснований

¹ Цит. за кн.: Таранов П. С. Локк Джон // Таранов П. С. Анатомія мудрости: 120 філософів. В 2-х т. – Т. 2. – Симферополь : Реноме, 1997. – С. 241.

² Там саме. – С. 240.

³ Локк Дж. Мысли о воспитании / Локк Дж. Сочинения в трех томах : Т. 3. – Москва : Мысль, 1988. – С. 608.

⁴ Там саме. – С. 608.

висунуте твердження і виявленні зв'язків проміжних ідей, які з'єднують його з обґрунтуванням, на якому воно висунуто. ...Це і є здатність правильно міркувати; тільки на цьому шляху можна за допомогою читання і занять досягнути істинного знання”¹. “Але це ще не все, до чого слід прагнути джентльмену, який читає: він повинен... мати бажання удосконалюватися також у мистецтві мови, настільки, щоб в стані найкращим чином застосувати свої знання”².

Про мистецтво мови джентльмена:

“Мистецтво мови полягає головним чином у двох речах – в ясності і в правильному міркуванні. Ясність досягається використанням належних термінів для ідей або думок... щоб зробити їх легкодоступними... Слід читати книги, які визнаються написаними самою ясною і правильною мовою, якою тільки користуються люди... Ясність повинна бути доповнена правильним міркуванням, без чого вона лише скомпрометує того, хто говорить”³.

Про мистецтво знання джентльменом людей:

“Щоб уміти управляти собою, чи то в приватному ... або на державному поприщі, ніщо так не допоможе джентльмену, як знання людей. Хоча це останнє набувається перш за все із досвіду, а за тим і із здорового розуміння історії, є ще книги, які допомагають проникнути в людську природу”⁴.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте історичний контекст життя і діяльності Дж. Локка.
2. В якому філософсько-інтелектуальному середовищі жив і творив Дж. Локк?
3. В чому полягає феномен Дж. Локка?
4. Яка місія випала на долю Дж. Локка?

¹ Локк Дж. Мысли о том, что читать и изучать джентльмену // Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. – Москва : Мысль, 1988. – С. 608.

² Там саме. – С. 609.

³ Там саме. – С. 609.

⁴ Локк Дж. Мысли о том, что читать и изучать джентльмену // Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. – Москва : Мысль, 1988. – С. 612.

5. Як розглядав Дж. Локк феномен людини? Що таке “tabula rasa”?
6. Як обґрунтував людські знання Дж. Локк?
7. В чому полягає філософсько-освітня парадигма Дж. Локка?
8. Яким чином, за теорією Дж. Локка, тіло людини і її дух пов’язані в процесі виховання?
9. Охарактеризуйте основні завдання освіти, які виділяв Дж. Локк?
10. Що означає принцип прикладу у філософсько-освітній системі Дж. Локка?
11. Що означає принцип природовідповідності в теорії виховання Дж. Локка?
12. В чому зміст навчання і виховання джентльмена у філософсько-освітній концепції Дж. Локка?

Рекомендована література:

1. *Локк Дж. Мысли о воспитании // Локк Дж. Сочинения в трех томах : Т. 3. – Москва : Мысль, 1988. – С. 407-607.*
2. *Локк Дж. Мысли о том, что читать и изучать джентльмену // Локк Дж. Сочинения в трёх томах: Т. 3. – Москва : Мысль, 1988. – С. 608-613.*
3. *Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Сочинение в трех томах : Т. 1. – Москва : Мысль, 1985. – 621 с.*
4. *Локк Джон // Философский энциклопедический словарь / редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1989. – С. 322-323.*
5. *Рассел Б. Історія західної філософії / пер. з англ. Ю. Лісняка, П. Тарашука. – Київ : Основи, 1995. – 759с.*
6. *Таранов П. С. Локк Джон // Таранов П. С. Анатомія мудрости: 120 філософов. – Т. 2. – Симферополь : Реноме, 1997. – С. 228-241.*

Джон Стюарт Мілль

Погляди і творчість. Джон Стюарт Мілль (1806–1873) був видатним британським філософом, політиком, прихильником лібералізму і реформізму. У науковій літературі інколи називають його “ліберальним феміністом”, оскільки разом із дружиною відстоював політичні й соціальні права жінок. Цій проблематиці він присвятив книгу “Про пригнічення жінок”. Питання свободи розглянуті філософом у відомому есе “Про свободу”. Свої етичні переконання теоретик виклав у праці “Утилітаризм”. Головним же філософським твором Мілля вважається його “Система логіки”. У теорії пізнання вчений був послідовником емпіризму.

Базові принципи освітньої філософії. В освітній філософії Мілль акцентує увагу на розгляді проблеми свободи, пов’язуючи її з ідеєю корисності. На думку філософа особистісна свобода в соціумі не має бути обмеженою, оскільки вона є умовою досягнення людьми добробуту і щастя. Однак, індивідуальне щастя безпосередньо залежить від щастя інших членів суспільства. Тому, окрема людина може “шукати” своє щастя, не заперечуючи цього для інших. А це можливо лише за умови справедливого демократичного законодавства. У своїх утилітаристських поглядах Мілль ставить духовні потреби та інтереси над чуттєвими задоволеннями, апелюючи до людської природи і пов’язуючи корисність з її вдосконаленням. На переконання вченого, для цього велику роль мають відігравати правильне виховання й освіта, які сприятимуть розвитку соціальних якостей людей, що зміцнюватиме суспільну інтеграцію. Головними ж засобами досягнення цього Мілль, як представник лібералізму, обирає свободу слова та друку. На думку теоретика вказані цінності тісно пов’язані з пізнанням істини, оскільки останню в філософії, політиці простіше та швидше віднайти за умови вільного, безперешкодного наукового й морального пошуку.

Людина і суспільство. Мілль послідовно відстоював права, свободи, гідність особи. Якщо б всі члени суспільства, за виключенням однієї особи, поділяли якусь ідею, то змушувати одну

людину вірити в цю ідею, примушувати її мовчати суперечило б принципам свободи і справедливості, – вважав мислитель. Подібні дії призвели б не до возвеличення людини, а до утисків гідності людства. Людина, яка перестає вірити в себе, згодом починає не довіряти й суспільству, “світу” – адже вона є частиною соціуму, світу. І хоча людині властиво помилятися, однак здатність до судження дана їй для того, щоб нею користуватися. Відтак, обов’язком для урядів і громадян є забезпечення того, щоб думки формувалися як істинні і в жодному разі не нав’язувалися б іншим членам суспільства.

Отже, культура демократичної освіти ґрунтується на розвитку здатностей громадян вільно формувати судження й умовиводи, висловлювати власні ідеї щодо вирішення суспільних питань, наводити аргументи і докази на підтвердження своїх думок. Подібні ж звички найкраще можуть виховати науки.

Основне завдання освіти. Найважливішим внеском Мілля в розвиток освітньої філософії XIX–XX ст. була його ідея про те, що розум людини відіграє головну роль в процесі освоєння нових знань. Основною ж метою освіти має бути розвиток соціальних якостей людей і зміцнення суспільного організму через захист прав, свобод, честі й гідності кожного громадянина.

Питання для самоконтролю:

1. Які принципи у своїх поглядах відстоював Дж. С. Мілль?
2. Які основні економічні ідеї Дж. С. Мілля?
3. Як визначає свободу Дж. С. Мілль?
4. В чому своєрідність міллевської інтерпретації утилітаризму?
5. Який зв’язок за Дж. С. Міллем між ліберальними цінностями і філософським поняттям істини?
6. Який метод пізнання Дж. С. Мілль вважав найефективнішим в дослідженні?
7. Яка роль особи в суспільстві?
8. Які основні принципи соціальної трансформації суспільства за Дж. С. Міллем?

9. Які принципи освітньої філософії?
10. Які завдання освіти за Дж. С. Міллем?

Рекомендована література:

1. Міл Джон Стюарт Про свободу: Есе / пер. з англ. – Київ : Видавництво Соломії Павличко “Основи”, 2001. – 463 с.
2. Кирилюк Ф. Мілль Джон Стюарт / Ф. Кирилюк // Політична енциклопедія. Редкол. : Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – Київ : Парламентське видавництво, 2011. – С. 454.
3. Субботин А. Л. Джон Стюарт Милль об индукции [Текст] / А. Л. Субботин ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – Москва : ИФ РАН, 2012. – 76 с.
4. Милль Джон Стюарт // Новая философская энциклопедия : в 4-х т. / Ин-т философии РАН; Научно-ред. совет : предс. В. С. Степин, заместители предс. : А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – Москва : Мысль, 2010. – Т. 2. – С. 565-567.

© Бегаль О. М.

Жан-Жак Руссо

Походження – видатний французький філософ-просвітник, мислитель і письменник, композитор. Народився в Женеві і виховувався як правовірний кальвініст. Його незаможний батько поєднував годинникарський фах із роботою вчителя танців, мати померла, коли Руссо був ще дитиною і його виховувала тітка.

Історичний контекст: швидкий розвиток капіталістичних відносин у передових країнах Європи, передусім в Нідерландах і Англії внаслідок буржуазних революцій, Німеччині, Франції; абсолютна монархія у Франції і переддень Великої Французької буржуазної революції; Просвітництво як епоха торжества ідеї розуму і виникнення громадського життя у якості нового суспільного явища, в контексті якого відбувалися дебати щодо

важливих для суспільства проблем (академії, наукові товариства, гуртки, салони, кав'ярні, масонські ложі тощо).

Філософсько-інтелектуальний контекст: становлення, життя і діяльність Ж.-Ж. Руссо як філософа-просвітника і видатного інтелектуала XVIII століття в контексті діяльності та вплив видатних особливостей тієї епохи в найрізноманітніших сферах життя, зокрема Е. Берка, Вольтера (Ф. М. Аруе), Ж. К. Гельвеція, П. Гольбаха, Ж. Д'Аламбера, Д. Дідро, І. Канта, Е. Кондільяка, Ж. А. Кондорсе, Ж. Ламетрі, Ш.-Л. Монтеск'є, Фрідріха Великого, Д. Юма та ін.

Феномен Ж.-Ж. Руссо: один з найяскравіших представників французького Просвітництва, які завдяки своїм переконанням і вченням стали фактично ідеологами Великої французької буржуазної революції 1789–1794 рр.

Місія Ж.-Ж. Руссо: він один з перших, хто докорінним чином змінив погляди на принципи, форми і зміст виховання, повністю порвавши з усталеною на той час практикою виховання.

Парадокс Ж.-Ж. Руссо: полягав у тому, що маючи своїх дітей, він ніколи не займався їх вихованням, бо віддав до притулку, при цьому у педагогічному романі-трактаті “Еміль або Про виховання” створив унікальну концепцію виховання, зобразивши себе в ролі вихователя і вчителя уявного вихованця Еміля.

“Десь у той самий час (1745 р.) Руссо познайомився з Терезою Левассер, служницею в паризькому готелі, де він наймав кімнату. Руссо жив з нею аж до самої смерті (проте не минав усіляких амурних пригод), мав від неї п'ятеро дітей і всіх повіддавав до дитячого притулку”¹.

Парадигма людини і суспільства. Ж.-Ж. Руссо вважав, що людина за своєю природою є доброю, але її псують суспільні інституції, суспільство в цілому з його апріорі неправильною системою соціалізації та виховання.

“Руссо вважав, що людина від природи добра, та її псують громадські інститути”².

¹ *Рассел Бертран.* Історія західної філософії / Рассел Бертран ; пер. з англ. Ю. Лісняка, П. Тарашука. – Київ : Основи, 1995. – С. 572.

² Там саме. – С. 573.

“Освіта і книгодрукування гідні осуду, все, що відрізняє цивілізовану людину від неосвіченого варвара, є злом”¹.

“Щоб знищити таке зло, потрібно тільки зректися цивілізації, адже людина по природі добра: і дикун, наївшись, перебуває у злагоді з природою і мирі зі своїми ближніми”².

“Руссо пише про природний стан... як “стан, який уже не існує, а може, й ніколи не існував і, мабуть, не існуватиме, та про який усе ж треба мати правильне уявлення, аби як слід оцінити теперішній стан”. Природний закон слід висновувати з природного стану, та поки ми не знаємо природної людини, неможливо визначити закон, який дано їй спершу і який найліпше їй пасує”³.

Разом з тим Ж.-Ж. Руссо визнавав, що люди завжди відрізняються одне від одного і природними ознаками, і набутими в процесі суспільного (громадського) життя ознаками.

“Я бачу в людському роді два види нерівності: одна, яку я назву природною або фізичною, оскільки вона встановлена природою, полягає у різниці віку, здоров'я, тілесних сил і розумових або душевних якостей. Інша ж може бути названа моральною або політичною, оскільки вона залежить від свого роду договору і встановлена або у крайньому разі стала правомірною зі згоди людей. Вона полягає в усіляких привілеях, якими одні користуються, на шкоду іншим, в тому, що вони багатші, шанованіші, могутніші, ніж інші, або навіть примушують їх коритися собі”⁴.

При цьому усіх людей, незалежно від їх відмінностей і нерівностей, характеризує спільна ознака – це бажання досконалості як себе самих, так і навколишнього середовища.

“Здібність до досконалості, яка при сприятливих обставинах веде нас до поступового розвитку всіх інших здібностей. Вона

¹ Там саме.

² Там саме. – С. 574.

³ *Рассел Бертран.* Історія західної філософії / Рассел Бертран ; пер. з англ. Ю. Лісняка, П. Тарашука. – Київ : Основи, 1995. – С. 573.

⁴ *Руссо Ж.-Ж.* Рассуждения о происхождении и основаниях неравенства между людьми / Ж.-Ж. Руссо // Антология мировой философии: Сборник философских текстов. – Т. 1. – Ч. 2 / сост. М. А. Парнюк, В. И. Даниленко. – Київ : УМК ВО, 1991. – С. 153.

також притаманна усьому нашому роду, як і кожному індивідууму, тоді як тварина по закінченні кількох місяців буде тим, чим залишається вона все своє життя”¹.

Парадигма суспільного ладу і виховання. Ж.-Ж. Руссо вважав, що кожна людина повинна бути тим, ким її створила природа, а для цього невід’ємною умовою є такий суспільний лад, який має не псувати людину, а створювати умови для її вільного розвитку, при цьому вирішальним фактором формування людини є виховання.

“Суспільний лад є священним правом, яке є основою всіх інших прав. Проблема полягає в тому, щоб знайти форму об’єднання, яка захищатиме і опікуватиме з усією суспільною силою особу й маєтності кожного члена об’єднання і в якій кожен, еднаючись з усіма, все ж може коритися тільки самому собі й лишатися, як і доти, вільним”².

“Рослини формують культурою, людей – вихованням. Ми народжуємося кволими, ми потребуємо сили; ми народжуємося, не маючи нічого, ми потребуємо допомоги; ми народжуємося дурними, ми потребуємо розуму. Все, чого ми не маємо при народженні і чого потребуємо ставши дорослими, дається нам вихованням”³.

Філософсько-освітня парадигма. В основу концепції виховання Ж.-Ж. Руссо поклав низку взаємозумовлюючих принципів: природа, люди і речі як головні чинники, які впливають на людину; свобода; вікова відповідність виховання; природне виховання; досвід; ручна праця; самовдосконалення.

Переконував, що в людини є три вчителі: природа, люди, предмети. Природа внутрішньо розвиває задатки і органи; люди допомагають використовувати цей розвиток; предмети діють на людину і дають досвід.

¹ Там саме. – С. 153.

² *Себайн Джордж Г.* Історія політичної думки / Себайн Джордж Г., Торсон Томас Л. ; пер. з англ. – Київ : Основи, 1997. – С. 520.

³ Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посібник / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; за заг. ред. Є. І. Коваленко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 209.

Принцип вікової відповідності виховання:

Перший період – до 2 років, фізичне виховання. Роль батька і матері. Батьки повинні виконувати три задачі, а саме, дати: “людству – людину, суспільству – суспільних людей, державі – громадянина”.

“Поводьтеся з вашим вихованцем відповідно до його віку. Поставте насамперед його на належне місце і зумійте утримати на ньому так майстерно, щоб він не робив спроби залишити його”¹.

“...найвірніший спосіб зробити вашу дитину нещасною. Це – привчити її не зустрічати ні в чому відмови; оскільки бажання її будуть постійно зростати внаслідок легкості задоволення їх, то рано чи пізно неможливість примусить вас, мимоволі, вдатися до відмови, і ці незвичні відмови принесуть їй більше мук, ніж саме позбавлення того, чого вона бажає”².

Другий період – 2-12 років, “сон розуму”. Зміцнення здоров’я. Не потрібні книги, крім однієї “Робінзон Крузо”. Можливе засвоєння Емілем ідеї власності. Не примушувати дитину займатися проти власної волі, а виправляти її почуття: зір – за допомогою співу і музики; дотик – за допомогою розпізнавання тіла, що потрапляє в руки.

Третій період – 12-15 років, розумове і трудове виховання. Розвивати допитливість, робити упор на пізнання оточуючого середовища шляхом прогулянок і екскурсій. Навчання професій, ремісництва. Жодним чином не залучатися до суспільних справ, лише за покликом короля.

Четвертий період – 15-18 років, період “бурі пристрастей”. Повернення Еміля в суспільство. Моральне виховання. Гуманітарна освіта та релігія. Повне виключення спілкування з протилежною статтю. Готовність до самостійного і відповідального життя.

¹ Руссо Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Избранное. Главы и отрывки из сочинений / пер. с франц. ; сост. предисл. и примеч. И. Варцмана. – Москва : Дет. лит., 1976. – С. 94.

² Там саме. – С. 91.

Принцип природного виховання:

“Замість того, щоб залишати її (дитину – В.М.) чадіти у зіпсованому повітрі кімнати, хай виводять її щоденно на беріг. Хай вона там бігає, пустує, хай падає хоч сто разів на день – тим краще для неї: вона швидше навчиться підніматися. Приємне – відчуття свободи”¹.

Принцип свободи у вихованні:

“Зробіть вашу дитину уважною до явищ природи, і ви скоро зробите її допитливою; але щоб підтримати допитливість, не поспішайте ніколи задовольняти її. Ставте доступні їй розумінню питання і надайте їй вирішити їх... Якщо коли-небудь ви замініте в її розумі розмисли авторитетом, вона не буде вже мислити: вона стане лише іграшкою чужої думки”².

“Хоч... Еміль не поважає людей, він не стане висловлювати зневагу до них, тому що шкодує їх і співчуває їм... Він... не любить сперечатися або суперечити; але він так само не підлабузник і не догоджувач; він висловлює свою думку, не заперечуючи нічий інших, тому що вище всього любить свободу, а відвертість – одне з кращих її прав”³.

Принцип досвіду і трудового виховання:

“Не давайте вашому учневі ніяких словесних уроків; він повинен отримати їх лише з досвіду; не накладайте на нього ніяких покарань, бо він не знає, що таке бути винним”⁴.

“А з усіх занять, які можуть надати людині засоби до існування, ручна праця найбільше наближує його до природного стану; з усіх звань саме незалежне від долі і людей – це знання ремісника”⁵.

¹ Руссо Ж.-Ж. Еміль или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Избранное. Главы и отрывки из сочинений / пер. с франц. ; сост. предисл. и примеч. И. Варцмана. – Москва : Дет. лит., 1976. – С. 93.

² Там саме. – С. 96.

³ Там саме. – С. 101.

⁴ Там саме. – С. 95.

⁵ Руссо Ж.-Ж. Еміль или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Избранное. Главы и отрывки из сочинений / пер. с франц. ; сост. предисл. и примеч. И. Варцмана. – Москва : Дет. лит., 1976. – С. 97.

“Недостатньо обрати корисне ремесло, потрібно ще, щоб воно не вимагало від людей, які ним займаються, мерзенних і несумісних з людськістю властивостей душі”¹.

Принцип самовдосконалення:

“Нехай дитина змагається сама з собою, тобто порівнює те, що вона зробила вчора, з тим, що зробила сьогодні, не порівнюючи свої успіхи з успіхами інших”².

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте історичний контекст життя і діяльності Ж.-Ж. Руссо.
2. В якому філософсько-інтелектуальному середовищі жив і творив Ж.-Ж. Руссо?
3. В чому полягає феномен Ж.-Ж. Руссо?
4. Яка місія випала на долю Ж.-Ж. Руссо?
5. В чому парадокс життя і творчості Ж.-Ж. Руссо?
6. В чому полягає парадигма людини і суспільства у філософсько-освітній концепції Ж.-Ж. Руссо?
7. Як пов'язував Ж.-Ж. Руссо суспільний лад і виховання?
8. Які основні принципи філософсько-освітньої концепції Ж.-Ж. Руссо.
9. В чому полягає принцип вікової відповідності виховання?
10. Що означає принцип природного виховання згідно з педагогічними поглядами Ж.-Ж. Руссо?
11. Охарактеризуйте принцип свободи у філософсько-освітній концепції Ж.-Ж. Руссо.
12. Яке значення надавав Ж.-Ж. Руссо ідеї досвіду і трудового виховання?
13. В чому полягає принцип самовдосконалення у виховній теорії Ж.-Ж. Руссо?

¹ Там саме. – С. 100.

² Руссо Ж.-Ж. Эмилъ или О воспитании // Я.-А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – Москва : Педагогика 1987. – С. 230.

Рекомендована література:

1. *Рассел Бертран.* Історія західної філософії / Рассел Бертран ; пер. з англ. Ю. Лісняка, П. Тарашука. – Київ : Основи, 1995. – 759 с.
2. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посібник / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; за заг. ред. Є. І. Коваленко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
3. *Коменский Я.-А.* Педагогическое наследие / Я.-А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – Москва : Педагогика 1987. – 416 с.
4. *Руссо Ж.-Ж.* Рассуждения о происхождении и основаниях неравенства между людьми / Ж.-Ж. Руссо // Антология мировой философии : сборник философских текстов. – Т. 1 – Ч. 2 / сост. М. А. Парнюк, В. И. Даниленко. – Киев : УМК ВО, 1991. – С.152–158.
5. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Руссо Ж.-Ж. Избранное. Главы и отрывки из сочинений / пер. с франц. Сост. предисл. и примеч. И. Варцмана. – Москва : Дет. лит., 1976. – С. 90–101.
6. *Себайн Джордж Г.* Історія політичної думки / Себайн Джордж Г., Торсон Томас Л. ; пер. з англ. – Київ : Основи, 1997. – 838 с.

© Муляр В. І.

2.5. Філософія освіти Канта і Гегеля: започаткування педагогічної науки

Іммануїл Кант

Просвітництво як одна з основоположних категорій філософії І. Канта. Великий німецький мислитель Іммануїл Кант (1724–1804) зробив такий внесок до духовної скарбниці людства, який порівнюють із справжньою духовною революцією.

Кант був освітянином за покликанням і не випадково визначив Просвітництво як дорослий стан людства. Він вважав, що немає іншого шляху до набуття відповідального і вільного стану людини і людства, як отримання освіти. Освіта і виховання – умова досягнення людством головної мети і місії – морального стану і досконалості. Людина, афористично казав Кант, є не більш того, що робить з неї виховання.

Два мистецтва є найскладнішими, вважав Кант: мистецтво управляти і мистецтво виховувати. Кант був сучасником і свідком грандіозних політичних революцій, які знаменували всесвітні процеси демократизації, сходження ідей народного представництва та конституціоналізму. Не випадково Кант в центр уваги ставив людину як таку у її громадянському стані – не як представника свого стану (шляхти, духівництва чи селянства тощо), а як представника роду людського, як носія гідності та власних особистісних чеснот.

Кант про сенс і місію освіти і виховання. Завдання освіти ускладнено через те, що школа і сім'я зазвичай мало піклуються про задатки і здібності дитини. Кант вважав, що освіта має максимальною мірою намагатися передбачати майбутнє – і готувати вихованців до нього. Тим самим визначатиметься і якість спільного майбутнього.

Загальновідомим є категоричний імператив Канта, згідно якого людина має вчиняти так, щоб принципи вчинку могли б слугувати загальним правилом для усіх. Інакше кажучи, роблячи вибір (а вчинок – це завжди ситуація вибору), виходь з того, що так само можуть вчинити і по відношенню до тебе і до будь-кого іншого. Для Канта у розумінні сенсу освіти важливою була саме духовна, моральна сила людини як уособлення справжньої людської досконалості – а не знання як такі. Тільки така самодостатня і незалежна у своїх судженнях і вчинках людина може вважатися справжньою особистістю. Орієнтиром педагогіки німецького філософа виступає цілісна людина, що є одночасно і природною, і вільною істотою.

Кант вважав, що цілі людського існування можна поділити на дві категорії: 1) умовні, що визначаються мудрістю та мистецтвом і 2) безумовні, що залежать від моральності. На реалізацію умовних цілей скеровується розумове виховання чи освіта, досягненню безумовних сприяє моральне виховання – удосконалення характеру і формування морального почуття (совісті). Серцевинною метою освіти і виховання є плекання спроможності до добра, бажання і вміння робити добро, примножувати моральність і людяність.

Актуальність освітньої антропології І. Канта. Чимало освітніх ідей Канта зберігають свою актуальність до сьогодні. Так, він вважав, що перш ніж створювати школи нормальні (тобто стандартні, загальні), треба спочатку створювати школи експериментальні – щоб побачити, які підходи і методики будуть найбільш плідними та ефективними. Треба знати, якими є внутрішні сили і потенції людини, де є межі людських здібностей і чи взагалі існують такі межі. Кант мріяв про експеримент з дослідження граничних здібностей людини – творчих та інтелектуальних.

Кант доводив, що природа не може слугувати взірцем для людини. Людство вимушене власними силами виробляти ті властивості, що формують і уособлюють так звану “людську природу”. Головним завданням освіченості має виступати освоєння громадянських чеснот, усвідомлення сутності і необхідності правових відносин тощо.

Питання для самоконтролю:

1. Що робить Просвітництво однією з центральних категорій філософії Канта?
2. В чому полягає, за Іммануїлом Кантом, головне призначення освіти та виховання?
3. Які положення кантівської філософії є важливими для громадянської освіти?
3. Які освітні ідеї Канта зберігають актуальність сьогодні?

Рекомендована література:

1. Досвід людської особи: Нариси з філософської антропології. – Львів : Свічадо, 2000.
2. *Кант И.* О педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.bim-bad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf
3. *Козловський В.* Педагогіка в світлі моральної антропології І. Канта [Електронний ресурс] / В. Козловський. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12904/1/Kozlovskiy.pdf>
4. Філософія. Хрестоматія: від витоків до сьогодення / упорядник Л. В. Губерський. – Київ : Знання, 2009.
5. *Циганівська О.* Педагогічні аспекти філософії Іммануїла Канта [Електронний ресурс] / О. Циганівська. – Режим доступу : file:///C:/Users/pc/Downloads/znppo_2012_10_20.pdf

© *Заблоцький В. П.*

Георг Вільгельм Фрідріх Гегель

Георг Вільгельм Фрідріх Гегель – німецький філософ, представник філософії ідеалізму. Основні його праці: “Феноменологія духу”, “Наука логіки”, “Енциклопедія філософських наук”, “Філософія права”, “Лекції з філософії історії”, “Лекції з філософії релігії”, “Лекції з історії філософії” і ін.

Основною категорією філософії Гегеля є “Абсолютна ідея”. “Абсолютна ідея” – це дійсна реальність, Світовий дух, першопричина і мета світу, його предметів і явищ, вона виражає повноту всього суцього, є самосвідомістю. “Абсолютна ідея” мислить і пізнає себе, це одночасно і абсолютна істина, і діяльнісне начало появи та еволюції природного та духовного світів.

За Гегелем, “Абсолютна ідея” знаходиться в постійному процесі розвитку, розгортання: відчужуючись в своє іншобуття та реалізуючись в навколишньому світі, природі і людині, через мислення і діяльність людини розкриває саму себе і прямує до самопізнання, як кінцевої мети.

Вихідним пунктом філософської концепції Гегеля є тотожність буття та мислення. Мислення, з точки зору Гегеля, є не лише суб’єктивною людською діяльністю, а й незалежною від людини об’єктивною сутністю, першоосновою всього суцього. Мислення, стверджує Гегель, відчужує своє буття у формі матерії, природи, яка є “іншобуттям” цього об’єктивно існуючого мислення, або абсолютної ідеї.

Еволюцію, процес самопізнання Абсолютом самого себе Гегель розкриває через діалектику – теорію розвитку і метод пізнання. Абсолют розгортається через діалектичний взаємозв’язок предмета і мислення не як протиставлення, а як взаєморозвиток. Діалектика за Гегелем – це напередвизначений і завершений діалог Абсолюту із самим собою.

Діалектика Гегеля є всеосяжним методом, методом розвитку світового процесу, його пізнання та усвідомлення. Гегелівський Абсолют самоорганізується в діалектичному принципі. Діалектика – основний закон розвитку і існування Абсолюту у всіх його проявах. Самоорганізуючим принципом у Гегеля виступає тріада – теза, антитеза, синтез. Тріада демонструє закономірність розвитку. Принципом діалектики виступає саморозвиток, де кожна наступна сходинка, зберігає суттєві результати попереднього розвитку:

- твердження (теза),
- заперечення цього твердження (антитеза),
- заперечення заперечення (синтез).

Відповідно до своєї філософської концепції, Гегель розглядає і освіту та виховання як діалектичну взаємодію об'єктивного і суб'єктивного духу. Саме здатність людини до освіти визначається її причетністю до об'єктивного духу, що реалізується через педагогіку. Освіта, за Гегелем, – це спосіб безперервного переходу людини від природного стану до духовного, забезпечення саморозвитку Абсолюту до самопізнання та самоусвідомлення ним самого себе. “Завдання вести індивіда від його неосвіченості до знання треба сприймати в загальному значенні, тобто спостерігати формування універсального індивіда, самоусвідомленого духу... З погляду індивіда, освіта в цій ретроспективі полягає в тому, що він здобуває вже готове, вбирає в себе свою неорганічну природу й починає володіти нею для себе. А з погляду універсального духу як субстанції, розвиток освіти означає не що інше, як те, що ця субстанція дає собі своє самоусвідомлення, породжує своє становлення і своє відображення в собі”.¹

Освітній процес у Гегеля, відповідно до діалектичності розвитку Абсолюту, полягає в принципі самовідчуження від природного і переходу до ідеального, духовного через дію, що забезпечує становлення особистості – людини здатної змінювати природу і саму себе. Цей процес є безперервним і здійснюється в поступовому сходженні та реалізації конкретної людини в контексті Абсолюту загалом. Освіта – це одночасне розгортання тілесного, інтелігенції і волі людини.

Освіта, на думку Гегеля, це шлях до осягнення істини за допомогою освоєння наукового методу. Істинний метод тотожний самому пізнанню. А формою самоосвіти і розвитку людського духу, визначним фактором суспільного прогресу є філософія, яка в контексті набуття культури мислення забезпечує пізнання абсолютної сутності в знанні.

¹ Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / Г. В. Ф. Гегель. – Київ : Основи, 2004. – С. 34-35.

Питання для самоконтролю:

1. Назвіть основні праці Гегеля.
2. Що є основною категорією філософії Гегеля?
3. Чим є мислення з точки зору Гегеля?
4. Охарактеризуйте діалектику Гегеля.
5. Яким чином Гегель розглядає і освіту та виховання?

Рекомендована література:

1. Андрущенко В. П. Філософський вимір освітянської діяльності / В. П. Андрущенко // Нова парадигма. Альманах наукових праць. – Запоріжжя : “Тандем-У”, 2001. – № 19. – С. 6-12.
2. Антология мировой философии : в 4-х т. – Москва, 1969-1972. – Т. 2.
3. Бичко А. К. Історія філософії: Підручник для студентів вищих закладів освіти / А. К. Бичко, І. В. Бичко, В. Г. Табачковський. – Київ : Либідь, 2001.
4. Гегель Г. В. Ф. Наука логики : в 3-х т. – Т. 1 / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1970. – С. 95-138.
5. Гегель Г. В. Ф. Кто мыслит абстрактно? / Г. В. Ф. Гегель // Гегель Г. Работы разных лет : в 2-х т. – Т. 1. – Москва : Мысль, 1970.
7. Гегель Г. Лекции по философии истории. Книга первая / Г. Гегель. – СПб. : Наука, 1993. – 349 с.
8. Гегель Г. Политические произведения / Г. Гегель. – Москва : Наука, 1978. – 438 с.
9. Гегель Г. Учение о бытии / Г. Гегель // Гегель Г. Наука логики. – Т. 1. – Москва : Мысль, 1970. – 501 с.
10. Гегель Г. Учение о понятии / Г. Гегель // Гегель Г. Наука логики. – Т. 3. – Москва : Мысль, 1972. – 374 с.
11. Гегель Г. Учение о сущности / Г. Гегель // Гегель Г. Наука логики. – Т. 2. – Москва : Мысль, 1971. – 248 с.
12. Гегель Г. Философия духа / Г. Гегель // Гегель Г. Энциклопедия философских наук. – Т. 3. – Москва : Мысль, 1977. – 471 с.
13. Гегель Г. Философия природы / Г. Гегель // Гегель Г. Энциклопедия философских наук. – Т. 2. – Москва : Мысль, 1975. – 695 с.

14. *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук : в 3-х т. / Г. Гегель. – Москва, 1974.
15. *Гегель Г.* Эстетика. В 4-х томах. – Т. 1 / Г. Гегель. – Москва : Искусство, 1968. – 312 с.
16. *Гегель Г. В. Ф.* Основы философии права (Ч. II: Мораль; Громадянське суспільство; Держава) / Г. В. Ф. Гегель. – Київ : Юніверс, 2000.
17. *Гегель Г. В. Ф.* Феноменологія духу / Г. В. Ф. Гегель. – Київ : Основи, 2004.
18. *Гегель Г. В. Ф.* Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1990. – 524 с.
19. *Кушаков Ю. В.* Нариси з історії німецької філософії Нового часу : навчальний посібник / Ю. В. Кушаков. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006.
20. *Мамардашвили М.* Классические и неклассические идеалы рациональности / М. Мамардашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1984. – 214 с.
21. *Реале Дж.* Западная философия от истоков до наших дней : в 4-х т. / Дж. Реале, Д. Антисери. – СПб., 1994–1997.

2.6. Філософсько-освітні ідеї в Україні

Філософсько-освітні ідеї XVI–XVII ст.

Моментом зародження вітчизняної філософської думки більшість вітчизняних історико-філософських досліджень вважають X–XI ст. Проникнення європейських філософських вчень на територію України пов'язується із прийняттям християнства¹.

Починаючи з X ст. на території тогочасної України з'являються книгозбірні, поступово поширюється освіченість. Одними з перших популяризували уже освоєні Європою філософські вчення на Україні так звані мандрівні вчені, які поширювали філософські погляди з-за кордону².

Філософський аспект в літературі зазначеного періоду в основному стосувався релігійно-богословської, морально-етичної та науково природничої її складової, як правило залишаючи поза увагою основні філософські проблеми:

– філософія розглядалась як духовно-практичний спосіб освоєння світу;

– література суто філософського змісту не користувалась великою увагою тогочасного населення через відсутність грамотності серед основної частини населення через відсутність будь-яких освітніх центрів західного та візантійського зразків.

¹ Першими філософськими творами, які стали відомі на території України були роботи Східних отців церкви: Ареопагіта, Іоана Дамаскіна, Василя Великого, Григорія Богослова, Порфирія, Максима Сповідника, Псевдо-Діонісія і ін., твори деяких античних філософів Сократа, Піфагора, Діогена, Демокріта, Платона, Геродота, Аристотеля.

² Див. *Бедржицкий Л.* Заметки к литературе о жидовствующих // Русский филологический вестник / Л. Бедржицкий. – 1911. – Т. 66. – № 3-4. – С. 372-388.

Переломним етапом у поширенні філософії на Україні вважається друга половина XVI ст. поступова полонізація українських територій, посилення впливу католицької церкви – спровокували *нагальність захисту про-православної християнської традиції, побудови своєї інтелектуальної гнучкості*. Реалізація вищезазначеної програми стала можливою через:

- заснування і розвиток своїх освітніх інституцій;
- вироблення критеріїв освіченості;
- визначення літературно-джерельних авторитетів;
- виокремлення власних наукових, філософських та релігійних пріоритетів;
- формування вітчизняної філософсько-освітньої стратегії.

Провідну роль у даному контексті відіграли *братства*¹. Діючі братства в другій половині XVI століття почали організовувати школи та друкарні. В школах викладання велося рідною мовою, вивчались грецька та латинська мови, арифметика, піїтика, астрономія, музика, граматики, риторика та богослов'я. виникають школи високого рівня². Культурно-освітня і науково-літературна діяльність братств стала необхідною умовою і фактором формування власної культурної, в тому числі і філософської української традиції.

Католицька релігія також намагалась стверджувати свої панівні традиції завдяки слову та письму відкриваючи власні навчальні заклади основним завданням яких було поширення істинності

¹ Перші братства виникли на заході України – у Львові (1544 р.), Рогатині (1591 р.), Дрогобичі, Галичі, Замоїсті. У Києві (1615 р.).

² У 1586 р. у Львові на основі діяльності львівського Старопігіївського братства була заснована перша православна школа вищого рівня. Львівська братська школа з моменту її існування надавала безкоштовно освіту усім бажаючим. Організація діяльності школи цілком відповідала організації вищих шкіл на Заході. Введення “трівіуму” і “квадріуму” дало можливість називати Львівську братську школу першим вищим навчальним закладом в Україні. Філософія в стінах православної львівської братської школи набула статусу відносно самостійної науки.

католицького віровчення¹. Ці школи окрім початкової освіти надавали і освіту вищого рівня², відомості з філософії.

Перші вищі навчальні заклади. Однією з перших вітчизняних шкіл вищого ступеня була заснована наприкінці XVI ст. (1576 року) *Острозька академія*.

В Острозькій академії вивчали сім вільних наук, викладали старослов'янську, грецьку та латинську мови, медицину, право. Острог мав тісні зв'язки з національними та зарубіжними освітньо-культурними центрами, з українськими братствами, школами, культурно-освітніми центрами, з протестантськими осередками (в Лабуні, Острополі, Староконстантинові, Гаці) тощо.

Філософія в Острозі читалась як високоосвіченими вітчизняними викладачами які отримали освіту закордоном, так і іноземними науковцями³. Окрім діяльності Академії в острозі працювала друкарня на базі якої діяв гурток острозьких книжників. Острозькі книжники демонстрували внутрішню особливість філософських і наукових пошуків – заперечуючи значення латинського, в тому числі і філософського, знання для досягнення

¹ На сьогодні існує неоднозначність в оцінці діяльності католицьких шкіл: з однієї сторони їх діяльність розцінюється як негативний прояв з боку Польщі щодо української культури і церкви, а з іншого – їхня діяльність розглядається як позитивний фактор розвитку української культури, науки і філософії в тому числі, оскільки, західноєвропейська традиція пропалагувала та поширювала філософські концепції представників західної філософії та викликала в православних реакцію протистояння, провокувала дослідження та вивчення філософських концепцій опонентів та стимулювала самостійні пошуки;

² Наприклад, в Львівській єзуїтській католицькій школі, в Станіславській колегій тринітаріїв освіта за зразком навчальних закладів Європи провадилась на основі так званого “тривіуму” і “квадріуму” – семи вільних мистецтв: тривіум – граматики, риторика, діалектика; квадріум – арифметика, геометрія, астрономія, музика. Що ж стосується філософії – то вона, як правило викладалась в межах курсу діалектики, що вмещувала метафізику і логіку.

³ Одним із таких був грек Кирило Лукаріс (1572-1638). Він прибув до Острога 1594 р. Освіту здобував в університетах Венеції та Падуї. Також, викладачем в Острозькій школі був співвітчизник Кирила Лукаріса Никифор Парасхес (? - 1599) і ін.

істини божественної, визнавали необхідність її вивчення в тому числі і у стінах Острозької академії¹.

В 1632 році внаслідок об'єднання Київського братства і культурно-освітнього гуртка при Київській Лаврі була заснована *Києво-Могилянська академія* яка із самого початку її існування отримала статус світського навчального закладу² і мала західноєвропейську спрямованість. Однак, Києво-Могилянська Академія постає оплотом наукової і філософської православної релігійної традиції:

- відстоюючи і обґрунтовуючи істинність православної церкви;
- репрезентуючи філософські знання античності, теологічність Середньовіччя, гуманізм Відродження та наукові досягнення Нового часу³.

Отже, філософія в Києво-Могилянській Академії XVII ст. розвиваючись в рамках філософсько-богословської догматики православ'я характеризується відходом від категорично негативного сприйняття латинської науки та тяжінням до наукового підходу у викладанні навчальних дисциплін⁴.

Таким чином, Києво-Могилянська Академія постає не просто про-православним науковим центром, але і вбираючи філософські ідеї Відродження, Реформації і Нового часу, вплітає їх в українську філософську думку, переходячи на новий рівень обґрунтування власних позицій.

Філософія в Україні X–XVII ст. стала зразком толерантного поєднання світової філософії з українськими світоглядними орієнтирами з урахуванням тогочасних філософських тенденцій. А

¹ *Мицько І. З.* Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576-1636) / Ігор Зіновійович Мицько. – К. : Наукова думка, 1990. – 190 с.; *Саух П.* Князь Василь-Костянтин Острозький [Текст] / Петро Юрійович Саух. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – 244 с.

² Про внутрішній стан академії в XVII ст. можна робити висновки із робіт істориків Київської Академії Макарія Булгакова і В. Аскоченського, Н. Петрова, Н. Сумцова і ін.

³ Києво-Могилянська Академія відкривала дочірні, учбові заклади, які працювали за аналогічною програмою: колегія в Вінниці (заснована в 1634 році), в Кременці (відкрита 1636 року).

⁴ *Ісаєвич Я. Д.* З історії викладання філософії на Україні (XVI – XVIII ст.) // Від Вишенського до Сковороди: З історії філософ. думки на Україні XVI – XVIII ст. [Відп. ред. В. М. Нічик ; АН УРСР Інститут філософії]. – Київ : Наукова думка, 1972. – С. 24-34.

перші навчальні заклади зробили значний вклад у поширення і розвиток філософських знань у тогочасній вітчизняній філософській думці. Вони відіграли роль стимулятора в процесі зацікавленості української науки філософським пошуком істини.

Питання для самоконтролю:

1. Коли на думку більшість вітчизняних історико-філософських досліджень відбулось зародження вітчизняної філософської думки?
2. Яким чином вплинула на розвиток філософської думки полонізація українських територій, посилення впливу католицької церкви?
3. Що таке братства і яка їх місія?
4. Назвіть і охарактеризуйте перші вищі навчальні заклади в Україні.

Рекомендована література:

1. *Бедрицкий Л.* Заметки к литературе о жидовствующих // Русский филологический вестник / Л. Бедрицкий. – 1911. – Т. 66. – № 3-4. – С. 372-388.
2. *Ісаєвич Я. Д.* Братства та їх роль в розвитку української культури XVI – XVIII ст. [Текст] / Ярослав Дмитрович Ісаєвич. – Київ : Наукова думка, 1966. – 251 с.
3. *Линчевский Н.* Педагогія древних братских школ и преимущественно древней Киевской Академіи / Н. Линчевский // Труды Киевской духовной академіи, 1870. – Т. 3. – К. : Типографія Императорскаго Университета св. Владимира. Н. Т. Корчакъ-Новицкаго. – С. 104–154, 437–500, 535–588.
4. *Харламповч К. В.* Западнорусские православне школы XVI и начала XVII века, отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной вере и церкви / К. В. Харлампович. – Казань : тип. имп. Ун-та, 1898. – XIII, 524, LXII с.
5. *Мицько І. З.* Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636) / Ігор Зіновійович Мицько. – Київ : Наукова думка, 1990. – 190 с.; Саух П. Князь Василь-Костянтин Острозький [Текст] / Петро Юрійович Саух. – Рівне : “Волинські обереги”. – 2002. – 244 с.
6. *Ісаєвич Я. Д.* З історії викладання філософії на Україні (XVI – XVIII ст.) / Я. Д. Ісаєвич // Від Вишенського до Сковороди: З історії філософ. думки на Україні XVI – XVIII ст. [Відп. ред. В. М. Нічик ; АН УРСР Інститут філософії]. – Київ : Наукова думка, 1972. – С. 24-34.

7. *Котусенко В.* Викладання філософії в єзуїтських колегіумах XVI – XVII століть та Києво-Могилянській академії / В. Котусенко // Україна XVII століття: суспільство, філософія, культура : зб. наук. пр. на пошану пам'яті професора Валерії Михайлівни Нічик. [Ред. Упорядник Л. Довга, Н. Яковенко ; Ін-т філософії імені Григорія Сковороди НАН України, Нац. ун-т “Києво-Могилянська академія”, Тов. дослідників Центрально-Східної Європи, Укр. філос. фонд]. – Київ : Критика, 2005. – С. 83-107.
8. *Линчевский Н.* Педагогія древних братських шкіл и преимущественно древней Киевской Академіи / Н. Линчевский // Труды Киевской духовной академіи, 1870. – Т. 3. – Київ : Типографія Імператорскаго Университета св. Владимира. Н. Т. Корчакъ-Новицкаго. – С. 104-154, 437-500, 535-588.
9. *Нічик В. М.* Філософія в Київській братській школі / В. М. Нічик // Філософ. думка. – 1982. – № 2. – С. 54–65.
10. *Огородник І. В.* Історія філософської думки в Україні. Курс лекцій: [Навч. посібник] / І. В. Огородник, В. В. Огородник [рец. В. М. Свириденко]. – Київ : Вища шк.: Т-во “Знання”, КОО, 1999. – 543 с.
11. *Рогович М. Д.* Філософія Аристотеля на Україні (XIV – перша половина XVIII ст.) / М. Рогович, Д. Кирик // Філософська думка. – 1978. – № 6. – С. 91–102.

© Гайдич Н. М.

Григорій Сковорода

Григорій Сковорода (1722–1794), український модерний філософ, просвітитель, письменник, педагог, музикант, співак.

Парадокс Сковороди: Існує низка суперечливих визначень його філософської спадщини, котрі породжують стереотипи її оцінки. Зокрема, йдеться про народний та несистемний характер його творчості, її глибоку релігійну складову, протиставлення ним серця розуму, кордоцетризм, коли серце відіграє провідну роль по відношенню до розуму. Нерідко Сковорода постає в образі

“російського Сократа”¹, утікача від життя, мандрівного мудреця, дивака тощо. Велика кількість різних та протилежних тлумачень його філософського спадку утруднює її розуміння² як продукту тенденцій модерного розвитку української культури XVIII ст.

“Поza тим трохи працюю над мовою Сковороди. Маю враження – без патріотичних перебільшень, – що він був може найцікавішою постаттю в усіх слов’янських літературах XVIII сторіччя” (Ю. Шевельов)

Історичний контекст: Лівобережна Україна XVIII ст. знаходиться у стані великого руху та неспокою. Загроза з боку набігів кочівників-ногайців. Землеробське населення лише починає колонізувати степові землі, освоюючи їх. Серед населення переважну частину становлять козаки³. Дія магдебурзького права⁴ та функціонування цехового устрою⁵ вказують на помітний вплив європейської культури. На перехідний або пороговий стан тогочасної української культури вказує особливий обрядовий та навіть сакральний статус мандрів (школярів, дяків). Українське селянство тяжіє до архаїчної сімейно-кланової корпоративності, тоді як козацтво орієнтовано на поняття особистої, індивідуальної честі та внутрішньої свободи⁶, що сприяє засвоєнню модерних

¹ Поширеним є слов’янофільське бачення творчості українського філософа, яке становить невід’ємну частину новітнього міфу Сковороди, популяризованого завдяки широковідомому тлумаченню В. Ерна.

² Наприклад, бібліографія творів Сковороди та праць про нього, що виходила у Харкові виданнями 1968 і 1972 років, налічує близько півтори тисячі назв (без врахування численних книг та статей, опублікованих за межами СРСР)

³ В “Описі Лівобережної України” надаються дані про склад населення Лубенського повіту: козаки становили 54 % дорослого населення, кріпаки – 39 %, казенні селяни – 5 %, дворяни, духовенство, міщани менше 2 %.

⁴ Діє до 40-х років XIX ст., представляє форму міського самоврядування, автономії та солідарності, що веде до індивідуалізму урбаністичної культури. Ускладнено та з часом знищено станово-бюрократичним устроєм Російської імперії (пертровський “Табель о рангах”).

⁵ Козацьке товариство організовано також подібно цеховому братству.

⁶ “Сковорода” – козацьке прізвище, хоч досить рідке. Існують свідчення про належність батька Г. Сковороди до рядових козаків землеробів. Бути козацького роду означало бути внутрішньо вільним, здатним на самостійний вибір своєї долі і суворо дотримуватись кодексу своєї лицарської честі.

настанов культури. Обмеження політичної автономії в першій половині XVIII ст. обумовлює перетворення України на російську колонію. В сфері культури відбувається: звуження вживання української мови; обмеження видання книг; нагляд над освітою державної цензури; посилення залежності української церкви від московської патріархії. Петро I встановлює офіційні назви: за Московією – “Російська імперія”, а за Гетьманщиною – Малоросія.

*Освіта*¹: Чотири роки навчається у приходській школі в с. Чорнухи. Вступ до Києво-Могилянської академії датують 1738 роком. Програма навчання складається із п'яти підготовчих років, поділених на п'ять класів: *infima*, *grammatica*, *syntaxima*, поетика і риторика. Перші три класи присвячені вивченню латини, греки, церковнослов'янської, польської, арифметики, співу та катехизису. Продовження навчання передбачає вивчення філософії та теології. Курси тривають: з філософії (логіка, фізика, метафізика, етика) три роки, теології два роки². У 1742 році, за наказом Єлизавети, він іде до Петербурга як капельмейстер. Ймовірно у 1744 р. він, продовжує навчання, відвідуючи класи поетики під керівництвом М. Довгалевського; у 1745-46 рр. класи риторики, у 1746-48 рр. – філософії, а в 1748-50 роках – теології³. Супроводжуючи до Угорщини генерала Ф. Вишневського, Сковорода пізнає “чужі землі”⁴. Опановує латину, греку, німецьку, старосврейську. У 1751 р. відвідує курси теології Г. Кониського.

Педагогічна праця: У 1750 р. Сковорода повертається до Києва. Запрошено викладати в Переяславській колегії. Конфлікт з приводу

¹ Неточність у датах навчання Г. Сковороди пояснюють майже повною відсутністю документів.

² Немає згоди серед дослідників щодо дат перебування Сковороди в Києві. Згідно з М. Петровим (1903 р.), він вчився там з 1738 до 1742 року, хоч у списках студентів, що збереглися в архівах, його ім'я відсутнє.

³ Згідно з дослідженнями Л. Махновця (1972 р.) Г. Сковорода навчається в Києві з 1734 до 1741 року, його викладачем мов є С. Годорський, а викладачем філософії – М. Козачинський. У 1742 році, він повертається до Петербурга, аби знову вивчати філософію з Козачинським, тобто у 1745 р. перерває навчання.

⁴ Існує припущення (М. Ковалинський, 1894 р.), що Г. Сковорода відвідує Німеччину та Відень.

його новацій в сфері віршування змушує залишити колегію. Приватний вчитель дворянина С. Томари (с. Коврай). 1759 р., 1762 р., 1768 р. Сковорода викладач поетики, греки, синтаксису та етики Харківської колегії¹. 25 років триває період його “мандрування”: наставник для дітей поміщиків та дворян.

Вплив на філософію Г. Сковороди: Платон, Плутарх, Філон Іудей, Ціцерон, Горацій, Лукіан, Климент Александійський, Августин Блаженний, Оріген, Ніл, Діонісій Ареопагіт, Максим Сповідник².

Основні ідеї: Філософія освіти Сковороди позиціонує себе у контексті тогочасної модерної європейської філософії, для котрої пріоритетним є обґрунтування раціональної природи людського індивіду.

Основна філософська ідея Сковороди – це твердження, що світ має подвійну природу – тілесну (“плотяну”) та внутрішню вічну, що є началом усього суцього. Думка про первинність принципу (“начала”) над матеріальним світом, “невидимого” над “видимим” є надто загальною, але як філософська позиція є найбільш близькою до платонізму³. Сутність людини становить невидима духовна сутність, так звана *внутрішня людина*, котра представляє Божий дух в людині. Втім, Божий дух по-різному та у різних обсягах міститься в людині. Тому люди мають різні обдарованості та схильності до різного роду діяльності. Розкриття свого потенціалу “внутрішньої” людини стає умовою можливості здобуття людиною щастя.

¹ У колегії він єдиний мирянин. Двічі висунута вимога прийняти обіт та робити церковну кар’єру змушує його покинути колегію. Зустріч та початок дружби з його майбутнім біографом, студентом колегії М. Ковалинським. Звільнено через доктринальні суперечки.

² Список улюблених творів Г. Сковороди, складений М. Ковалинським.

³ “Платонізм Сковороди вичерпується загальними принципами первинності цілісності над елементами. Цей “платонізм” можна було б назвати “арістотелізмом”, тому що він цілком може бути перекладений на мову Арістотелевого вчення про *матерію і форму*” (М. Попович. Григорій Сковорода: філософія свободи”. – Київ : Майстерня Білецьких, 2007, с. 206).

Представляє традицію *практичної філософії*¹, для котрої проблема досягнення щастя є ключовою. Для Сковороди освіта складає важливий чинник даного процесу. *Самореалізація* людини на підставі *самопізнання* визначає основну мету освіти. Самопізнання та самооцінка визначають шлях філософського розуміння сенсу людського буття.

“Воистину блаженна есть самолюбность! если она свята; и вправду свята! если истинная...”

Ідея про *“три світи”* визначає як його онтологічні уявлення, так і освітні стратегії. Він виділяє Біблію в особливий *“світ”* поряд із макрокосмосом Всесвіту і мікрокосмосом людини. Втім, на його думку, кожен філософ мусить дати відповідь на питання, скільки існує світів. Світ Біблії він називає не священним, а символічним, котрий вимагає розуміння. Завдання освіти – допомогти визріти такому розумінню. Таким чином він виражає позицію прихильників критичного мислення в православній теології: не заперечуючи Богонатхненного характеру Біблії, він відкидає її літеральний (прямий) смисл. Критичне ставлення до богословської традиції складає спільну рису філософії Сковороди із європейським протестантизмом² та виявляє відкритість до екуменічного³ мислення.

“Глубоко сердце человека, паче всего, и это человек, и кто познает его?”

Богопізнання переноситься ним всередину людини, в її духовне *“серце”*. Завдання кожної людини – знайти свій шлях до Бога.

¹ Практична філософія має справу зі знанням, котрі сприяють досягненню людиною щастя та успіху, тобто зі змінним і ситуативним знанням. Це знання пов'язані із мораллю.

² “Можна твердити, що в цілому своєрідний *біблійний фундаменталізм* являв собою альтернативу як православному, так і католицькому богослов'ю. Орієнтація на Біблію як виключне за своєю цінністю джерело знань і світорозуміння властива всім реформаційним рухам...” (Там само, с. 180).

³ Екуменізм передбачає співпрацю та взаєморозуміння християн різних конфесій на підставі спільного практичного діяння, що веде до їх єдності.

Відповідно філософія “серця” Сковороди¹ постає як вчення про досягнення людиною щастя завдяки здобуттю нею певних ментальних та тілесних знань, навиків, звичок, вмінь. Сковорода говорить про можливість та необхідність відкриття людиною “вічного” та “нового” тіла, що людина має здійснити за допомогою самопізнання, заглиблення в свою природу. Це заглиблення за своєю суттю потребує раціонального вдосконалення не лише розуму, але й “серця”, що утримує в собі почуття, розум і воління в їхньому живому прояві індивідуального буття. Головною помилкою людей є те, вважає філософ, що вони не знають свого тіла, бачать в ньому лише „скотське”, та не помічають, що „в сем твоєм прахъ зарыто сокровище, то есть таится в нем невидимость и перст Божій, прах твой сей и всю твою персть сію содержащий”. Він закликає до відкриття (виховання) “нового” та “вічного” тіла. Творення “нового тіла” у Сковороди означає практичну можливість вдосконалення “серця” людини як осередку єдності когнітивних та тілесних її здатностей. Завдання людського “серця” – вироблення “нового тіла”, нового духу, нової людини. А тому, концепт “серця” у Сковороди говорить не про протиставлення чуттєвості розуму, а про необхідну відповідність існування даної людини до її природи.

“Во что кто влюбился, в то преобразился. Всякий есть тем, чьё сердце в нём. Всякий есть там, где сердцем сам”

Ідея Сковороди про *сродний труд* є особливо важливою у його філософії освіти та виражає індивідуалістичну тенденцію модерної філософії. Він вбачав щастя людини у праці, вільно обраною нею у відповідності до відчуття “спорідненості” її “серцю”. Наголос на індивідуальному (самостійному) виборі людиною свого улюбленого заняття ставить міркування Сковороди в опозицію до архаїчного погляду на первинність колективного. Перешкодою на

¹ “Тут слід зупинитися на небезпеці модернізації сквородинського “вчення про серце” в дусі так званого “українського кордоцентризму”. Сковорода керується біблійним розумінням слова “серце”, яке зовсім не співпадало з романтичним уявленням про протиставлення “серця” та “розуму”. В біблійній мові серце та нирки розглядаються як “розумовий центр” (М. Попович. Григорій Сковорода: філософія свободи”. – Київ : Майстерня Білецьких, 2007, с. 216).

шляху досягнення людиною щастя він вважав людський колективізм, котрий обумовлює залежність особистості від громади, упокорення останньою людини¹. Натомість фахове покликання конкретної людини набуває сакрального характеру. Процес єднання з Богом набуває вигляду раціонального пошуку людиною свого покликання. Самопізнання та самоаналіз засадничують цей пошук. Таким чином, пізнаючи себе людина творить себе, свою власну долю. “Споріднена праця” – це відповідність людини її природі, тобто тим можливостям, котрі визначають межі її буття. Сковорода говорить: *“И сіе-то есть с Богом щасливо вступить в знаніе, когда человек не по своим прихотям и не по чужим советам, но, вникнув в самого себя и вняв живущему внутри и зовущему его Святому Духу, последуя тайному его мановенію, принимается и придерживается той должности, для котрой он в міре родился, самім вішним у тому предопределен”*.

Питання для самоконтролю:

1. У чому полягає парадокс Сковороди?
2. Яку тенденцію в розвитку української культури XVIII ст. виражає філософія Сковороди?
3. Яку оцінку постаті Сковороди дає Ю. Шевельов?
4. Що характеризує історичний контекст творчості Сковороди?
5. Яку освіту здобув Сковорода?
6. Які основні періоди педагогічної діяльності Сковороди?
7. Що обумовило відмову Сковороди працювати у тодішніх навчальних закладах?
8. У контексті якої філософії позиціонує себе філософія освіти Сковороди?
9. Твори яких філософів вплинули на творчість Сковороди?
10. Яка основна філософська ідея Сковороди?
11. Що, на думку Сковороди, складає основне завдання освіти?

¹ Виражає контраст між слов'янофільським “колективізмом” та індивідуалізмом філософії Сковороди.

12. В чому полягає освітній зміст ідеї Сковороди про “три світи”?
13. В чому полягає освітній зміст філософії “серця” Сковороди?
14. Що означає для Сковороди відкриття “нового” “вічного” тіла?
15. Розкрийте зміст ідеї Сковороди про *сродний труд*?
16. Чи можна вважати Сковороду європейським мислителем?

Рекомендована література:

1. *Сковорода Григорій*. Вхідні двері до християнської доброчесності / Сковорода Григорій // Філософська думка. – № 5. – 2014. – С. 7-10.
2. *Сковорода Григорій*. Наркисс. Разглагол о том: Узнай себя // Сковорода Григорій. Повне зібрання творів у 2-х т. – Киев, 2011. – Т. 1. – С. 79-122.
3. *Сковорода Григорій*. Сад божественных песней / Григорій Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – Київ : Наукова думка, 1983. – С. 34- 60.
4. *Сковорода Григорій*. Басни Харьковские / Григорій Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – Київ : Наукова думка, 1983. – С. 88-113.
5. *Сковорода Григорій*. Разговор пяти путников о истинном щастія в жизни / Григорій Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – Київ : Наукова думка, 1983. – С. 159-190.
6. *Сковорода Григорій*. Убогий Жайворонок / Григорій Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – Київ : Наукова думка, 1983. – С. 320-335.
7. Попович М. Григорій Сковорода: філософія свободи / М. Попович. – Київ : Майстерня Білецьких, 2007. – 256 с.
8. Педагогічна спадщина Г. Сковороди і сучасність / Сковорода Григорій: ідейна спадщина і сучасність ; від. ред. І. П. Стогній. – Київ, 2003. – С. 336-424.

Київська академічна традиція XIX – початку XX ст.

Київ у XIX – початку XX ст. входив до складу Російської імперії, що відіграло важливу роль в формуванні історичних, соціальних, наукових, освітніх і ін. складових та діяльності міста. В Києві в XIX – початку XX ст. академічна традиція¹ репрезентується в в стінах Київської духовної академії (релігійна освіта) та в Київському Імператорському університеті святого Володимира (світська освіта). Обидві освітні установи визначались як навчальні заклади тогочасної Російської імперії і їхня діяльність регулювалась російською освітньою політикою.

Київська духовна академія (КДА), як вищий навчальний заклад була створена на базі Києво-Могилянської академії (офіційно закритої 1817 р.), почала роботу 28 вересня 1819 р. До цього часу, внаслідок відсутності кваліфікованих професорсько-викладацьких кадрів та наявності нових методологічних розробок², протягом двох років, КДА існувала як духовна семінарія під керівництвом Петербурзької духовної академії.

При створенні на КДА покладалась роль центру Київського духовного округу³. КДА здійснювала релігійно-просвітницьку діяльність, видавала наукову та навчальну літературу, мала велику бібліотеку, виконувала контролюючу роль щодо духовних семінарій, відіграла роль центру підготовки вищого духовного

¹ Визначення поняття “Академічна традиція” в сучасній вітчизняній літературі не містить чіткого визначення. В літературно-джерельній базі можна знайти дослідження щодо визначення поняття “філософська академічна традиція”. Так, наприклад, М. Ткачук, вважає, що “Статус академічної набуває...лише та філософія, що пов’язана з певними освітніми чи науковими інституціями, філософія, що складає предмет викладання і дослідження.” (Київська академічна філософія XIX – початку XX ст.: методологічні проблеми дослідження / М. Л. Ткачук. – Київ : ЗАТ “Віпол”, 2000. – С. 7).

² Брак кадрів у КДА був спровокованим категоричним неприйняттям професури Києво-Могилянської академії після її реорганізації внаслідок відсутності в могилянській освітній традиції російської духовної і світської бази та дотримання нових методик викладання (самостійної роботи, творчих пошуків і ін.)

³ До Київського духовного округу входили Подільська, Полтавська, Катеринославська, Харківська, Херсонська, Таврійська, Донська, Воронезька, Курська, Орловська, Мінська, Варшавська, Кишинівська, Грузинська, Імеретинська єпархії.

керівництва в православ'ї, її випускники працювали викладачами у світських та духовних навчальних закладах¹.

За рівнем освіти, випускники КДА прирівнювались до випускників гуманітарних факультетів університету.

Виконуючи роль духовного центру та намагаючись відповідати університетським вимогам освіти, у КДА протягом усієї її історії, відбувались постійні пошуки компромісу між богослов'ям та світськими науками. А з 1884 р. в цьому навчальному закладі відбулося обмеження у викладанні світських наук, в тому числі і філософії, та їх кореляція відповідно до вимог православного богослов'я.

Однак, незважаючи на всі перипетії, в стінах даного навчального закладу сформувалась самодостатня філософська традиція яку іменують Київською школою філософського теїзму (або Київською релігійною філософською школою), здійснювались наукові пошуки в галузі богослов'я, історії церкви, археології, філософії. Даний навчальний заклад припинив свою діяльність в 1918 р.

Київський Імператорський університет Святого Володимира. Київський університет заснований в 1833 р². До середини ХІХ ст. університет діяв на базі двох факультетів:

– історико-філософського, який включав кафедри філософії, грецької словесності і стародавності, римської словесності і стародавності, російської словесності і загальної історії, статистики;

– фізико-математичного (кафедра прикладної математики, астрономії, фізики і фізичної географії, хімії, мінералогії і геогнозії,

¹ Навчання в КДА тривало 4 роки і складалось з двох рівнів:

нижчого відділення (філософія (логіка, психологія, метафізика, моральна філософія, історія філософії), загальна словесність, цивільна історія, математика);

вищого відділення (богослов'я (догматичне, моральне, викривлене, співбесідне, канонічне право, герменевтика), церковна історія, церковна словесність) До 1831 р. в КДА викладання філософських дисциплін велося латинською мовою. З даного періоду – російською. Окрім того, в КДА дозволили читати і авторські філософські курси.

² Як Університет святого Володимира це навчальний заклад, діяв до 1920 р. В 1939 р. він отримав назву “Київський державний університет імені Т. Г. Шевченка”, а з 1999 р. – Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

ботаніки, зоології, технології сільського господарства, лісоводства та архітектури).

В 1835 в університеті відкрився юридичний факультет, в 1847 – медичний факультет¹.

З початку своєї діяльності перед університетом було поставлене завдання *протистояння полонізації українських територій*. Однак, в першій половині XIX ст. більшість професорсько-викладацького складу формували поляки². Намагаючись зміцнити свої позиції Російська імперія поступово змінює професуру закладу залишаючи його під жорстким контролем та обмежуючи його автономію.

В XIX на поч. XX ст. Університет святого Володимира був потужним науково-освітнім центром Європи з належною матеріально-технічною базою (бібліотеки, обсерваторії, ботанічний сад, лабораторії тощо), підтримував тісні зв'язки з європейською науковою спільнотою, став центром формування вітчизняної суспільної свідомості³.

В XIX – поч. XX ст. київська академічна традиція сформувала достойну наукову, в тому числі і філософську вітчизняну базу. Серед представників філософської думки відзначаються В. Карпов (1798–1867) – представник філософії “синтетизму” що сповідує єдність матеріального і духовного начал, О. Новицький (1806–1852) – історик філософії, автор першого російського філософського словника, П. Авсеньєв (1810–1952) – основоположник вітчизняної християнської психології та антропології, П. Юркевич (1826–1974) – прихильник платонізму, критик емпіризму і раціоналізму, засновник “філософії серця”, С. Гогоцький (1813–1880), М. Троїцький (1835–1899), П. Ліницький (1839–1906) та багато інших.

¹ Структура і організація університету висвітлена в роботі С. Черняк. Освітня діяльність Київського університету ім. св. Володимира (1833–1863) / С. Черняк. – Київ : Академперіодика, 2011. – 251 с.)

² Викладачами в своїй більшості були професори Кременецького ліцею. Із російських викладачів того часу слід назвати М. Максимовича (перший ректор), К. Неволін, О. Новицький, В. Цих і ін.

³ В стінах цього закладу (1845–1847 рр.) діяло Кирило-Мефодіївське товариство на чолі з професором М. Костомаровим.

Питання для самоконтролю:

1. Діяльність яких закладів репрезентує київську академічну традицію XIX – початку XX ст.?
2. Охарактеризуйте діяльність Київської духовної академії як вищого навчального закладу.
3. В якому році був заснований Київський Імператорський університет Святого Володимира?
4. Які факультети входили до Київського університету?
5. Хто з представників філософської думки працювали в Київському університеті?

Рекомендована література:

1. Провідники духовності в Україні [Текст] : довідник / ред. І. Ф. Курас. – Київ : Вища шк., 2003. – 784 с.
2. *Причепій С. М.* Філософія : підручник / С. М. Причепій, А. М. Черній, Л. А. Чекаль. – Київ : “Академвидав”, 2005.
3. *Ткачук М.* Орест Новицький як філософ та історик філософії / М. Ткачук. – НаУКМА, 1996.
4. *Колубовский Я.* Материалы для истории философии в России / Я. Колубовский // ВФ и П. – 1890. – Кн. 4 (з бібліографією праць К.).
5. *Высокоостровский А. П.* Характер филос. воззрений проф. В. Н. Карпова / А. П. Высокоостровский // Церковный вестник. – 1892. – № 49.
6. Шпет Г. Г. Очерк развития русск. философии / Г. Г. Шпет // Шпет Г. Г. Соч. – Москва, 1989.
7. *Ткачук М.* Київська академічна філософія XIX – поч. XX ст.: методологічні проблеми дослідження / М. Ткачук. – К., 2000.
8. *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – Прага, 1931.
9. *Шупик-Мозгова Н. Г.* Петро Ліницький: Життєвий шлях і духовна спадщина / Н. Г. Шупик-Мозгова. – Київ, 1997.
10. Київська духовна академія (1819–1924) в іменах: енциклопедія : в 2 т. / упоряд. і наук. ред. М. Л. Ткачук ; відп. ред. В. С. Брюховецький. – Т. 1. А–К. – К. : Видавничий дім “КМ-Академія”, 2015. – 740 с., іл.; Т. 2. Л–Я. – Київ : Видавничий дім “КМ-Академія”, 2016. – 1004 с.

11. *Аскоченский В.* Киев с древнейшим его училищем Академией / В. Аскоченский. – Киев, 1856.
12. *Титов Ф.* Императорская Киевская духовная академия. 1615–1915. (Репринт) / Ф. Титов. – Киев, 2003.
13. *Кузьміна С. Л.* Педагогіка в Київській духовній академії: інституційні умови викладання / Світлана Кузьміна // Київська Академія. – 2008. – Вип. 5. – С. 66-73.
14. *Шульгин В.* История университета св. Владимира / сочинение Виталия Шульгина, ординарного проф. ун-та св. Владимира ; [сост. В. Короткий ; гл. ред. С. Головка]. – Киев : Лыбидь, 2010. – XXXVI, 240 с.
15. *Губерський Л. В.* Київський національний університет імені Тараса Шевченка // Українська дипломатична енциклопедія : у 2-х т. / редкол. : Л. В. Губерський (голова) та ін. – Київ : Знання України, 2004. – Т. 1. – 760 с.

© Гайдич Н. М.

Розділ III

ОСВІТНІ ІДЕЇ

ОСНОВНИХ НАПРЯМІВ ФІЛОСОФІЇ

3.1. Екзистенціалізм

Екзистенціалізм (лат. *existentia* – існування) – один із найвпливовіших напрямів у сучасній світовій філософії, який виник на початку ХХ ст. і прагне досягнути буття як безпосередню нерозчленовану цілісність суб'єкта та об'єкта. Це ірраціональний напрямок в сучасній філософії та літературі, що ставить в центр вивчення і зображення людське існування і постулює інтуїцію в якості основного методу досягнення дійсності.

В історії філософії відомо два напрямки екзистенціалізму:

– *релігійний*, представниками якого були німецький філософ і психіатр Карл Ясперс (1883–1969 рр.), французький філософ, драматург і критик Габріель Марсель (1889–1973 рр.), російський філософ Микола Бердяєв (1874–1948 рр.);

– *атеїстичний*, виразниками якого стали німецький філософ Мартін Гайдеггер (1889–1976 рр.), французький філософ і письменник Жан Поль Сартр (1905–1980 рр.), а також його співвітчизник Альбер Камю (1913–1960 рр.) – філософ і літератор, лауреат Нобелівської премії з літератури (1957 р).

На основі екзистенціалізму виникає *екзистенційно-герменевтичний напрям філософії освіти*. Представники – У. Баррет, О. Ф. Больнов, М. Лангевельд, Г. Ноль, Г. Рот, Е. Шпрангер та ін. Це напрям зосереджує свою увагу на виявленні

сенсу освіти, на осмисленні і формуванні нового образу людини в контексті реалій її існування. Цей напрям спираючись на філософську антропологію (М. Шелер, Г. Плеснер та ін.), презентував образ людини, яка розглядається не лише як біосоціальна, а й духовна істота. При цьому духовність виступає основою формування смислів, настанов, цілей, які визначають поведінку людини, а центром виховного впливу є підсвідоме: настрої, почуття, інтуїція¹.

Як зазначає С. Кушнікова, з позиції екзистенціалізму, вчитель не дресирувальник, не тренер і навіть не інструктор, він учасник діалогу з учнями, він будує з ними рівноправні стосунки. Неможливо на основі логіки побудувати суб'єкт – суб'єктні відносини в процесі управління в освітньому процесі, які б сповна задовольняли особистості. Для них істотною є фізична, хімічна або навіть органічна природа людського існування. Їх передусім цікавить душевне і духовне життя особистості і наполягають вони на унікальності життєвого шляху особистості, яку суспільство намагається перетворити в бездушний автомат, дегуманізувати її. Цінність предметного змісту освіти екзистенціалізму полягає лише в тому, що воно надає учням засоби самореалізації і саморозвитку, в цьому істотне значення і сутність його для учня².

На думку Л. Калініної, *реалізація основних ідей екзистенціалізму в освітніх закладах передбачає:*

– визнання людини як найвищої соціальної цінності й орієнтація на її потреби, інтереси, здібності;

– забезпечення права громадян на доступність і безплатне здобуття повної загальної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності;

– вільний вибір особистістю загальноосвітнього навчального закладу, типу та його форми навчання (групово або індивідуальна) незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та

¹ ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 43-44.

² Кушнікова С. В. Вплив ідей екзистенціалізму на гуманізацію в управлінні інноваційними процесами в закладах освіти / С. В. Кушнікова // Філософія. Культура. Життя. – 2013. – № 39. – С. 186-194.

інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак;

– задоволення індивідуальних запитів учнів через варіативну складову змісту загальної середньої освіти;

– забезпечення інтеграції і наступності всіх структурних складових неперервної освіти;

– визначення прав та обов'язків суб'єктів освітнього процесу і встановлення відповідальності за порушення законодавства про загальну середню освіту;

– налагодження нової системи гуманних взаємин і комунікацій між різними суб'єктами освітнього процесу і зовнішнього середовища: учень-учень, учень-вчитель, учень-батьки, учень-адміністративно-управлінський персонал, учень-представники соціальних інституцій, вчитель-представники соціальних інституцій;

– свободу вибору стилю та моделі комунікативної взаємодії;

– свободу вибору учнем форм і способів здобуття освіти і надання йому можливості отримати таку універсальну освіту, яка б відповідала його здібностям і інтересам, освітнім потребам і дала змогу реалізувати власну життєву програму;

– самореалізацію кожного з учасників освітнього простору і процесу управління, яка є провідною метою управління, діяльності закладу освіти¹.

Питання для самоконтролю:

1. В чому сутність одного із найвпливовіших напрямів у сучасній світовій філософії екзистенціалізму?
2. Які два основні напрями відомі в екзистенціалізмі?
3. Хто такий вчитель з позиції екзистенціалізму?
4. Що передбачає реалізація основних ідей екзистенціалізму в освітніх закладах?

¹ *Калініна Л.* Ідеї екзистенціалізму в управлінні закладом освіти / Л. Калініна // Освіта і управління. – 2002. – № 2. – С. 79.

Рекомендована література:

1. *Сартр Ж.-П.* Екзистенціалізм – это гуманізм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – Москва, 1989. – С. 319-344.
2. *Соловьёв Э. Ю.* Екзистенціалізм (історико-критический очерк) / Э. Соловьёв // Соловьёв Э. Ю. Прошлое толкует нас: (Очерки по истории философии и культуры). – Москва, 1991. – С. 286-345.
3. *Тофтул М. Г.* Сучасний словник з етики / М. Г. Тофтул. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416с.
4. *Кушнікова С. В.* Вплив ідей екзистенціалізму на гуманізацію в управлінні інноваційними процесами в закладах освіти / С. В. Кушнікова // Філософія. Культура. Життя. – 2013. – № 39. – С. 186-194.

© *Вашкевич В. М.*

3.2. Феноменологія

Феноменологія (нім. Phänomenologie – вчення про феномени) – один із найбільш впливових напрямів у філософії ХХ століття, що визначало своє завдання як безпосередній опис досвіду свідомості, що пізнає і виділення в ній сутнісних характеристик. Феноменологія почалася з тези Гуссерля “Назад, до самих речей!”.

Відомо, що Гуссерль і його прямі послідовники в області феноменології: Шутц (1932–1967), Мерло-Понті (1908–1967), Джеймс (1890–1983), а також більш пізні філософи герменевтичної орієнтації: М. Гайдеггер (1889–1976), Г.-Г. Гадамер (1900), П. Рікер (1913) не роблять аналізу освітніх систем з позицій феноменології. Виняток становить собою есе М. Шелера “Форми знання і освіта” (1925).

Більш активно прокладалися мости від освітньої практики до феноменології педагогами-практиками та педагогами-теоретиками. Найвагоміше слово в феноменології освіти було сказане *О. Больновим*. Його основна робота¹ була видана в Цюріху в 1969 році. У ній німецький вчений переконливо показав, що шлях всіх педагогічних процесів – це перш за все антропоморфний шлях. В Європі і Америці активно розроблявся статус нової області знання – філософії освіти. Стали популярні роботи П. Хірста², І. Шеффлера³. У цих та інших книгах вчені досліджували зв’язки феноменологічних, екзистенціальних і педагогічних ідей⁴.

Результати цікавого дослідження в області феноменології освіти викладені в колективній монографії американських вчених і

¹ *Bollnow O. Der Wissenschafts charakter der Padagogik / O. Bollnow. – Zurich, 1969.*

² *Hirst P. H. Educational Theory in the Study of Education / P. H. Hirst. – London, 1966.*

³ *Scheffler I. The Language of Education / I. Scheffler. – Springfield, 1960.*

⁴ Див.: *Куренкова Р. А. Феноменология образования: современный диалог философии и педагогики / Р. А. Куренкова // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 1. – С. 43-49.*

практиків “*Екзистенціалізм і феноменологія в освіті*”¹. Книга написана за результатами роботи семінару американського товариства філософії освіти, де обговорювалося питання про зміст робіт філософів-екзистенціалістів і феноменологів, а також їх вплив на освіту. Головний пафос роботи полягає в ідеї застосування нових методів екзистенціального і феноменологічного аналізу до освітніх ситуацій. Головна її мета – відповісти на питання про те, як феноменологія і екзистенціалізм можуть культивувати нові ідеї в теорії і практиці освіти. Десять глав книги написані десятьма авторами, кожен з яких осмислює будь-якої одне питання в рамках поставленої проблеми. Причому завдання практико-освітньої роботи складають передній план дослідження. Це не означає, що були втрачені власне філософські ідеї. Однак, основну увагу авторів було зосереджено на застосуванні філософських ідей для освітньої практики.

В одній з глав Г. Кнеллер і В. Морріс, з одного боку, *виступають проти соціально заангажованої освіти*, а з іншого, *протистоять засиллю теорій аналізу мови в освіті*. Вони зробили акцент на питаннях значення і автентичності в освіті. Кнеллер сконцентрував свою увагу на проблемі автентичності вчителя, який є не тільки носієм знання, а й інтерпретатором смисложиттєвих тем в освіті, таких як обов’язок, страждання, страх, смерть. Підтримуючи ідеї свого колеги, Р. Харпер, також поставив питання про те, *чому потрібно в школі уникати осмислення трагічно-серйозного виміру життя*, в яке, навіть в такий юний період, школяр вже включений? В. Морріс, наприклад, з цією метою продовжував розробляти сократівську парадигму для екзистенціального навчання. Боротьба йшла, як між тими, хто був прихильником соціальних аргументів в освіті, так і тими, хто хотів залишити проблеми соціуму і аналізу мови.

Сучасні дослідники гостро ставлять проблеми науки та застосування ідей феноменології освіти. Перші наукові опуси Чемберлена і Дейтона, що заклали основи принципів екзистенціальних освітніх теорій, містили великий заряд

¹ Existentialism and phenomenology in Education. – N-Y, London, 1974.

альтернативності і набагато менше конструктивного аналізу і критики. Роботи цих авторів не дозволяли “перевести” освітньо-філософські принципи в логіку застосування їх в навчальному процесі, тобто на рівень дидактичних принципів. І тільки з приходом філософів нової генерації – Л. Трауфнергера, Д. Ванденберга – з’явилися спроби долучення філософських ідей в практику через аналіз конкретної освітньої ситуації і використання в ній методів феноменології.

Зупинимося на главах Гордона Чемберлена “Основні методологічні пріоритети феноменологічного дослідження” і Дональда Ванденберга “Феноменологія і освітні дослідження”. Якщо перша являє собою зразковий приклад дедукції в філософії освіти, то друга – розвиває ідею індуктивного застосування феноменологічних ідей виходячи з конкретних ситуацій практики.

Г. Чемберлен йде по шляху виділення основних методологічних елементів, що дозволяють феноменології з нових позицій побачити ситуацію навчання. Автор підкреслює, що феномен – це подія чистої свідомості і процес освіти слід будувати з неї, прояснюючи сутність феномену з точки зору значень свідомості. Важлива ідея застосування інтенціональності до навчального пізнання. Тоді будь-яка подія – це фікція свідомості, тому що пізнавальний об’єкт існує спочатку в свідомості як “інтенціональний об’єкт”. Звідси інтервал свободи, вимислу, парадоксу в пізнанні. Будувати шкільний пізнавальний процес вчений пропонує в єдності всіх сторін актуального “очевидного” досвіду свідомості учня.

Підкреслюючи роль феноменологічної редукції, логіки “природних відносин” і можливість несподіваного раптового бачення речей, Чемберлен обґрунтував статус феноменології як описової дисципліни, що допомагає прояву варіативності значень завдяки інтенціональності аналізу. В один і той же час такий аналіз є і активним, і пасивним, і рецептивних, і описовим, і конститутивним. Чемберлен справедливо підкреслює, що феноменологія не може відповісти на всі питання. Вона не вирішує всіх проблем освіти. Але вона допомагає вивчити шляхи свідомості і мислення, встановлює особливість освітніх процесів. Завдяки

полю феноменологічного методу кожна особистість може “зловити” свою власну суб’єктивність і лише потім об’єктивність пізнавальних підстав.

Висновок автора полягає в тому, що *феноменологія – це дорога або напрямок для вчителя, що дозволяє достеменно осмислити процес навчання учня*. Бачачи в освітньому процесі глибоко інтенціональні характеристики, учитель може “увійти” в пізнавальну ситуацію і допомогти її аналізувати через прояснення значень і смислів у свідомості учня.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення феноменології.
2. Хто з філософів найбільше уваги приділяв феноменології освіти?
3. На чому пропонує будувати Г. Чемберлен шкільний пізнавальний процес?
4. Що дає феноменологічний метод для аналізу освіти?
5. Чи може феноменологія відповісти на всі питання освіти?

Рекомендована література:

1. *Куренкова Р. А.* Феноменология образования: современный диалог философии и педагогики / Р. А. Куренкова // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 1. – С. 43-49.
2. *Больнов Отто Фридрих.* Философия экзистенциализма. Философия существования / О. Ф. Больнов ; сост. Ю. А. Сандулов ; науч. ред. А. С. Колесников, В. П. Сальников ; Санкт-Петербургский ун-т. – С.Пб. : Лань, 1999. – 224 с.
3. *Denton D. E.* Existentialism and phenomenology in education: Collected essays / D. E. Denton. – 1974.
4. *Кебуладзе Вахтанг.* Феноменология досвіду / Кебуладзе Вахтанг. – Київ : Дух і літера, 2011.

3.5. Аналітична філософія

Вважають, що аналітична філософія це скоріше стиль та метод дослідження, аніж певна філософська школа, котра виникає внаслідок спільних доктрин. Головними рисами аналітичного стилю є ясність формулювань та точність викладу, а методу – раціональність та логічність аргументації. Найбільш активно аналітична філософія розширює свої географічні та тематичні межі у другій половині ХХ ст., головним чином охоплюючи англомовний світ.

Аналітична філософія використовує різноманітні логічні, лінгвістичні та епістемологічні методи, котрі є придатними для вирішення філософських проблем. Ці методи містять техніки 1) визначення, формулювання та оцінювання аргументів, 2) виявлення структур думки та гадки, а також нормативних відношень (між особами, інституціями тощо). До методів аналітичної філософії залучають теорію ігор та обчислюване моделювання у поєднанні із екзегетичними, наративними, історичними, емпіричними та іншими методами дослідження. Застосування аналітичних методів визначають такі напрями дослідження як аналітичний фемінізм, аналітичний марксизм, аналітичну філософію історії, аналітичну філософію освіти тощо. Основні теми дослідження аналітичної філософії кінця ХХ ст. складають проблеми розуміння, сенсу та комунікації.

Основні представники: Готлоб Фреге (1848–1925), Джордж Мур (1873–1958), Бертран Рассел (1872–1970), Людвіг Вітгенштайн (1889–1951), Рудольф Карнап (1891–1970), Гілберт Райл (1900–1976), Джон Остін (1911–1960), Віллард Квайн (1908–2000), Вільфрід Селларс (1912–1989) та ін.

Витоки аналітичної філософії знаходять у спробі відмежуватись від ідеалістичної філософії, головним чином, філософії Імануеля Канта (1724–1804). Каменем спотикання стає філософське тлумачення математики. Так, німецький філософ не

поділяє думку про те, що математику визначає логіка або досвід. Навпаки, він вважав, що математика виражає апріорну (незалежну від досвіду) просторово-часову структуру, котру ми накладаємо на наш досвід. Фреге¹ вперше піддає сумніву дане твердження, виявляючи залежність арифметики від логіки. Рассел² розвиває дану ідею, поширюючи її на уся математику. Фреге та Рассела вважають засновниками аналітичної філософії або більш точно аналітичного методу у філософії.

Основні ідеї. Якщо витoki аналітичної філософії можна чітко зафіксувати, то її подальший розвиток є досить неоднорідним та ускладненим. Існують різні визначення того, що таке аналітична філософія.

1) Вважають, що аналітична філософія бере початок у твердженні про те, що аналіз висловлювань може виявляти структуру суджень, котрі вони виражають, а відповідно, й істинну природу світу. З аналітичною філософією пов'язують “лінгвістичний поворот”: аналіз структури думки передбачає аналіз мови як первинного доступу до думки. Йдеться про активне звернення аналітичної філософії до аналізу мови. Втім, твердження про зв'язок мови, думки та світу, набуваючи різних версій тлумачень, не стало всезагальним для аналітичної філософії. Наприклад, Квайн вважає, що жоден пофразовий аналіз не дає надії на розуміння того, про *що* ми говоримо.

2) Для аналітичної філософії важливим поняттям є нормативність. Анти-психологічна настанова Фреге увиразнює себе у твердженні, що логіка має поставати у нормативному контексті, а саме, що закони логіки – це не ті закони, котрими ми зазвичай користуємося, а ті, котрими ми “мусимо” користуватись. Йдеться про активне залучення аналітичною філософією сучасної

¹ Г. Фреге – німецький логік, математик, філософ. Засновник аналітичної філософії. Автор ідеї логіцизму, згідно котрої математику можна звести до логіки.

² Б. Рассел – британський філософ, логік, математик, засновник сучасної філософії логічного аналізу.

формальної логіки. Втім, логічну нормативність умовиводу відкидає Вітгенштайн¹.

3) Характерним для аналітичної філософії є відношення до природознавства. В аналітичній філософії останнє розглядають як продуктивну форму підпорядкування мислення нормам раціональності.

4) Ідея раціональної аргументації у філософії складає одну із провідних ідей аналітичної філософії та означає не лише вимогу використання раціональної аргументації як інструменту філософської рефлексії, але й у якості предмету її критичного аналізу.

5) Нерідко аналітичну філософію протиставляють так званій континентальній філософії (як то Гегель, Ніцше, Гайдеггер, Сартр, постмодернізм тощо). Так, відомий з античності філософський концепт *даності*², котрим означають непізнаванну субстанцію буття, що утворює світ, в аналітичній філософії не знайшов свого місця. Відмова аналітичної філософії від досягнення непізнаванного (певного трансцендентного) “екзистенційно” розмежовує її від континентальної філософії: аналітична філософія більш сповнена оптимізму. Бо для аналітичної філософії зміст судження не змінюється самим актом такого судження. Тоді як континентальна філософія схильна до песимізму, котрий виростає із твердження про те, що ми ніколи не зможемо точно щось репрезентувати про світ, бо сам акт репрезентації обумовлює те, що ми неодмінно схибимо.

Аналітична філософія освіти інституційно виокремлюється в середині 1950-х та 1960-х роках. Хоча її першою публікацією можна вважати книгу Б. Отханел Сміта “Логічні аспекти освітнього

¹ Л. Вітгенштайн – австро-англійський філософ, один із засновників аналітичної філософії. З його іменем пов’язують вплив на становлення двох провідних напрямів філософії ХХ ст.: логічного позитивізму та філософії буденної мови.

² У феноменології концепт *ноема* означає предметний зміст думки, тобто представленість предмета у свідомості. Йдеться про зміст переживання свідомості у реєстрі співвідношення останнього з трансцендентним його реального переживання, тобто *ноезісу*.

вимірювання”¹ виданої у 1938 році. Основною метою цієї праці є дослідження тих упереджень стосовно природи розуму та навчання, на котрих ґрунтуються освітні вимірювання. Його послідовників Роберта Енніса (Robert Ennis)² Джеймса Маклеллана (James McClellan) та Поля Комісара (Paul Komisar) вважають видатними представниками американської аналітичної філософії освіти.

Тема філософії освіти представлена у відомих учасників Віденського гуртка³ соціолога Отто Нейрата (Otto Neurath) та фізика Герберта Фейгеля (Feigl). Так, Нейрат розвиває міжнародну систему типографічної картини освіти (Isotype, 1959). Тоді як Фейгель є автором статті “Цілі освіти в наш час науки: роздуми щодо логічного емпірицизму” (1959).

Впливовою в аналітичній філософії освіти вважають книгу Чарльза Харді (C. D. Hardie) “Істина та заблудження в освітній теорії”⁴. Видана у 1942 році ця праця має на меті вирішити непорозуміння та суперечності в освітній теорії шляхом прояснення позицій основних філософських шкіл. Автор критично аналізує три основні на той час теорії: 1) освіта відповідно до природи; 2) освітня теорія Іогана Фридриха Гербарта⁵ та 3) освітня теорія Джона Д’юї⁶. У книзі представлено дискусію стосовно ключових принципів згаданих освітніх теорій. Ґрунтовному розгляду піддано логічні допущення, на котрі спираються освітні

¹ Smith B. O. (1938) *Logical Aspects of Educational Measurement*. New York Columbia University Press.

² Автор дисертації по проблемі вимірювання критичного мислення, засновник руху критичного мислення в США.

³ Об’єднання прихильників логічного позитивізму (неопозитивізму), утворене у 1922 році професором Моріцом Шліком при кафедрі індуктивних наук Віденського університету. Об’єднує членів Віденського гуртка спільна мета – звести філософію до логічного аналізу мови науки, а також піддати філософське та наукове знання критичному аналізу з позицій принципу верифікації.

⁴ *Truth and Fallacy in Educational Theory*.

⁵ Іоган Фридрих Гербарт (1876–1941) – німецький філософ, психолог, педагог, один із засновників наукової педагогіки.

⁶ Джон Д’юї (1859–1953) – американський філософ та педагог, представник філософського напрямку прагматизму.

вимірювання. Під впливом логічного емпіризму¹ Рассела Харді розвиває ідеї *мета-етичного емотивізму*. Останній представляє позицію, згідно котрої етичні твердження націлені на виявлення емоцій, одночасно будучи їх виразом. Відтак, етичні твердження позбавлені пропозиціонального (обумовленого наявністю складних висловлювань) або явно когнітивного (розумового) змісту. Харді вважає, що у шкільних навчальних програмах лише математика, логіка та природознавство представляють знання. Функцію інших дисциплін (особливо гуманітарних) він вбачає лише у стимулюванні та посиленні схвалених (соціально легітимних) емоцій, ставлень та бажань. Відповідно, моральну освіту Харді розглядає у якості засобу збудження схвалених чуттів. Позиція “некогнітивізму” Харді позбавляє мораль раціональних засад, а філософію освіти спроможності запропонувати рекомендації стосовно здійснення освітніх практик, що орієнтуються на принципи нормативної етики. Завдання філософії освіти Харді вбачає у сприянні 1) емпіричним дослідженням, висвітлюючи задіяні освітні концепти, та 2) виробленні знань про освітні практики у відповідності до емпіричних узагальнень.

У 1954 році Ізраїль Шеффлер (Israel Scheffler)² у часописі *Harvard Educational Review* публікує статтю “У напрямку до аналітичної філософії освіти”. Визнаючи різні освітні практики аналітичної філософії освіти, він вважає, що специфічним полем аналітичної філософії є строгий логічний аналіз основних концептів, котрі стосуються освітніх практик. На відміну від попередніх філософських зусиль такий аналіз аналітична філософія здійснює більш поглиблено, спираючись на семантичний аналіз та орієнтуючись на природознавчий підхід (залучення емпіричних даних, увага до деталей, повага до альтернативної точки зору, об’єктивність методів тощо). Ідеї Шеффлера підхоплюють в

¹ Логічний емпіризм – назва логічного позитивізму, що виникла у другій пол. 30-х років ХХ ст. В основі закладено прагнення сполучити емпіризм, котрий ґрунтується на принципі верифікації (істинність або хибність висловлювань встановлюється лише тоді, коли дані відчуттів підтверджують або заперечують їхній зміст) з методом логічного аналізу наукового знання.

² Ізраїль Шеффлер (1923–2014) – американський філософ науки та освіти.

Великобританії. Так, О'Коннор (D. J. O'Connor) у праці "Вступ до філософії освіти" поділяє думку Харді про те, що завдання філософії освіти полягає у забезпеченні теорії та практики освіти на основі строгого аналізу.

Аналітична філософія освіти постає як значне інтелектуальне зусилля практичної значущості. Незважаючи на те, що певні освітні концепти позбавлені ясності (це складає важливу проблему аналітичної філософії освіти), надія на розкриття логічної структури мови освіти визначає подальші перспективи аналітичної філософії освіти. Крім аналізу концептів аналітична філософія освіти значну увагу приділяє методологічним проблемам побудови освітніх теорій. Врахування та систематизація типів людського досвіду, дослідження критеріїв обґрунтування знань освітнього дискурсу, розгляд ключових засад як останнього, так і освітніх практик виражають методологічну тематику аналітичної філософії освіти.

Повернення моралі статусу раціонально діє-спрямовуючої сутності у кінці 1950-х років сприяє реконцептуалізації аналітичної філософії освіти в якості галузі практичної філософії, що спирається на нормативну етику. Вільям Франкена¹ (William Frankena) розділяє дану настанову та робить значний внесок у її розвиток.

Аналітична філософія освіти зазнає значного впливу праць Джона Роулса² як то "Теорія справедливості" (1971) та "Політичний лібералізм" (1993). В кінці 1960-х років у багатьох університетах США та Великобританії створено центри аналітичної філософії освіти. Серед провідних часописів останньої можна назвати "Educational Theory" (США), "Studies in Philosophy and Education" (США), "The Journal of Philosophy of Education" (Великобританія), "Educational Philosophy and Theory" (Австралія).

¹ В. Франкена (1908–1994) – представник американської моральної філософії.

² Д. Роулс (1921–2002) – американський філософ, засновник ліберально-державницької концепції права.

Питання для самоконтролю:

1. В чому полягає особливість аналітичної філософії?
2. Які методи використовує аналітична філософія?
3. Назвіть основних представників аналітичної філософії?
4. Кого вважають засновниками аналітичної філософії?
5. Які теоретичні витоки аналітичної філософії?
6. Які існують визначення того, що таке аналітична філософія?
7. Чому аналітичну філософію вважають більш “екзистенційно” оптимістичною?
8. Коли виникає аналітична філософія освіти?
9. Які основні теми філософії освіти розробляють Нейрат та Фейгель?
10. Які основні ідеї філософії освіти Харді?
11. Що означає мета-етичний емотивізм?
12. У чому полягає позиція “некогнітивізму” Харді?
13. У чому вбачає завдання аналітичної філософії освіти Шеффлер?
14. Що виражає методологічну тематику аналітичної філософії освіти?
15. Що сприяє реконцептуалізації аналітичної філософії освіти в якості галузі практичної філософії?
16. Які існують часописи аналітичної філософії освіти?

Рекомендована література:

1. Аналітична філософія / А. С. Синиця. – Львів : ЛДУФК, 2013. – 304 с.
2. Антологія сучасної аналітичної філософії, або жук залишає коробку / за науковою редакцією А. С. Синиці. – Львів : Літопис, 2014. – 374 с.
3. Фреге Г. Основи арифметики. Логіко-математичне дослідження поняття числа / Г. Фреге. – К. : Port-Royal, 2001. – 142 с.
4. Шрамко Я. Що таке аналітична філософія? / Я. Шрамко // Філософська думка. Аналітична думка: метод, традиція, проблематика. – 2011. – № 3. – С. 10-27.
5. Потер М. Народження аналітичної філософії / М. Потер // Філософська думка. Аналітична думка: метод, традиція, проблематика. – 2011. – № 3. – С. 47-67.

3.6. Прагматизм

Базові принципи прагматичної філософії. Прагматична філософія сформувалась наприкінці XIX – на початку XX століття в США і ґрунтувалась на таких загальнотеоретичних принципах: негативне відношення до абстрактних ідей та теоретизування, практична значимість як головний критерій істинності, особистий успіх в якості орієнтиру в житті людини, працьовитість, підприємливість, винахідливість тощо.

Прагматизм був філософською концепцією, котра виникла на противагу раціоналістичному ідеалізму, намагаючись протиставити йому “практичний” спосіб мислення. Головними представниками цього напрямку були Вільям Джеймс (1842–1910), Чарльз Пірс (1839–1914), Джон Дьюї (1859–1952). Прагматизм мав двоякий характер, будучи і методом пізнання, і теорією істини.

Прагматичний метод. Прагматизм спочатку був методом розв’язування метафізичних дискусій, які точилися одвічно і яких традиційні методи не могли розв’язати. Цей метод пов’язував істинність знань з практичними наслідками, які вони тягнули за собою. Прагматики вважали, що якщо з різних тез випливають ті ж самі практичні наслідки, то між тезами немає істотної різниці: відмінність між ними тільки словесна. Вони були переконані, що таким методом вводять у філософію об’єктивний критерій та унеможливають її від суб’єктивізму мислителів.

Цей метод пізнання світу відповідав духові емпіризму, вводячи практичну точку зору в теорію, звільняв її від абстракцій, вербалізму, непорушних принципів, уявних необхідностей, замкнутих систем, претензій на абсолютність. Цим прагматизм повертав філософію до дійсності, до конкретики, фактів, дій та практичних результатів.

Прагматична теорія істини. Прагматизм швидко сформував відповідну теорію істини, яка ґрунтувалась на поширеній у XX ст. точці зору, що істини, зокрема наукові, не є копіями дійсності.

Отже, істину потрібно розглядати як властивість самої думки. Відтак, істинними є ті думки, котрі перевіряються через практичні наслідки. Істини не є незмінними, абсолютними, вони носять відносний характер, змінюються відповідно до того, як здобуваються на практиці; їх слід розуміти не статично, а динамічно; вони є залежними від застосування і через це відносними; самі є єдиним засобом для життєвих цілей; вони не стверджуються, а творяться людиною. Поняття, якими ми послуговуємося, є не образом предметів, а планом дій, системою поєднаних дій та вчинків людини. Це був визначальний мотив прагматизму, внаслідок чого один із його представників Дьюї хотів його назвати радше інструменталізмом. Саме завдяки вченню Дьюї освітня філософія прагматизму набула свого остаточного оформлення.

Нова школа і нове суспільство за Дж. Дьюї. Дьюї освіту завжди розглядав в контексті соціальних потреб та інтересів. Будучи за своїми поглядами лібералом і демократом, він вважав школу головною зброєю в боротьбі з тоталітарними режимами. Однак, для цього школа має бути кардинально реформована. Заперечуючи традиційні педагогічні принципи, мислитель наголошував на необхідності визнання в навчальному і виховному процесі пріоритету потреб, інтересів та здібностей учнів. Лише в цьому разі школа буде ефективно функціонувати в суспільстві. найважливіше завдання вчителя вчений вбачав у стимулюванні різними шляхами і засобами самодіяльності, індивідуальності учнів, їх допитливості й прагнення до самостійності і творчості. Школа, відтворюючи у специфічний спосіб соціальні процеси, повинна забезпечувати ефективну соціалізацію індивіда, його соціальне освоєння, формування активної громадянської позиції тощо.

Вагомий внесок в освітню філософію Дьюї зробив, розробляючи методологію і методику проблемного навчання, а також доводячи його ефективність на противагу пояснювально-ілюстративній методиці. Основна ідея полягала в тому, що створені в процесі навчання проблемні ситуації сприяють виявленню недостатнього багажу знань учнів, а це спонукає їх до самостійної

пошукової діяльності, сприяє розвитку критичного і креативного мислення.

Заслугою Дьюї є також те, що вчений обґрунтував необхідність постійного врахування природних потреб і безпосередніх інтересів дітей в процесі визначення змісту навчання, його форм і методів. Окрім того, ряд ідей та рекомендацій теоретика, що відносяться проблем освіти (спорідненість школи і суспільства, пріоритетність розвитку самостійності й творчості учнів, боротьба з абсолютизацією традиціоналістських дидактичних методик, відстоювання важливості трудового навчання у формуванні особистості), є досі актуальними для сучасної педагогіки.

Питання для самоконтролю:

1. В чому полягає універсальне значення принципів прагматизму для філософії ХХ ст.?
2. В чому полягає суть прагматичного методу?
3. Яка роль практики в пізнавальному процесі?
4. В чому своєрідність прагматичної теорії істини?
5. Хто і чому із теоретиків прагматизму називав його інструменталізмом?
6. Які основні завдання освіти за Дж. Дьюї?
7. Яку роль школі Дж. Дьюї відводив в суспільному бутті?
8. Як, на думку Дж. Дьюї, має бути побудований навчальний процес?
9. Яка роль вчителя у навчальному процесі за Дж. Дьюї?
10. Які ідеї і рекомендації Дьюї є актуальними в контексті сучасної педагогіки?

Рекомендована література:

1. Прагматизм // Новая философская энциклопедия : в 4-х т. / Ин-т философии РАН; Научно-ред. совет : предс. В. С. Степин, заместители предс. : А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – Москва : Мысль, 2010. – Т. 3. – С. 316-318.
2. *Дьюи Дж.* Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – Москва : Работник просвещения, 1921. – 63 с.

3. *Дьюи Дж.* Школа и общество / Дж. Дьюи. – Москва : Работник просвещения, 1925. – 127 с.
4. *Дьюи Дж.* Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин : Госиздат, 1922. – 179 с.
5. *Коваленко В. О.* Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї / В. О. Коваленко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 244-249.

© Бегаль О. М.

3.7. Постмодернізм

Постмодернізм як культурне явище є відповіддю на кризу цивілізації модерного типу. Її глобальні витoki мають соціокультурну та психологічну природу, бо свідчать про глобальну антропну кризу, породжену відставанням духовно-морального розвитку людства від науково-технічного прогресу.

Модерністське бачення людини як повелителя природи призвело до безлічі глобальних проблем, в тому числі і екологічних.

Витoki цивілізаційної кризи відгукуються в освітній системі – “технократичний перекис” знання на шкоду його гуманітарній складовій.

“Раціональність під ім'ям освіти з інструментальної перетворюється в технологічну; її метою виявляється “тверда самість”, націлена на владу і володіння” (М. Горкгаймер, Т. Адорно).

Зміни в економіці, культурі, технологіях в другій половині ХХ століття і на початку ХХІ століття викликали до життя необхідність філософської рефлексії, що висуває нову ціннісну парадигму для тлумачення світу, в тому числі і освіти. Відповіддю на ці зміни є постмодернізм, який пропонує *критичний і трансформуючий* погляд на сучасність.

На засадах критики модернізму у всіх його проявах формується комплекс постмодерністських ідей, який є результатом активної творчої взаємодії різних культурних традицій США і Західної Європи, впливовою інтердисциплінарною та інтеркультурною за своїм характером ідейною течією в сучасному культурному житті не тільки Заходу, а й всього світу.

Як філософський напрямок постмодернізм одержав свій науковий статус і теоретичне та практичне обґрунтування в роботах Р. Барта, Ж. Батая, Ж. Бодрійяра, Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі,

Ж. Дерріда, П. Козловські, Ж.-Ф. Ліотара, М. Фуко, В. Вельша, Ф. Джеймісона та ін.

На сьогодні філософський постмодернізм виступає:

- як найбільш адекватна концепція особливої постмодерністської чутливості,
- як специфічний постмодерністський менталітет,
- як вираз духу часу в усіх сферах людської діяльності: мистецтві, соціології, науці, економіці, політиці тощо,
- як зародок нового світогляду.

Постмодернізм прагне подолати модерн шляхом конструювання постсучасного мислення.

А. Жиру: *“Цінність постмодернізму полягає в тому, що він змінює кут зору”*.

Риси постмодернізму як загальнокультурного феномену:

- критична рефлексивність, виклик умовностям,
- критика ієрархічних систем (расизму, етноцентризму, сексизму, ейджизму),
- плюралізм і змішання стилів,
- толерантність до невизначеності,
- визнання хаосу як середовища для інновацій,
- акцент на різноманітності і множинності, сприяння культурному розмаїттю (*“філософія відмінностей”*),
- толерантність до Іншого, інклюзивність культури (*“філософія включення”*),
- акцент на інноваціях і трансформаціях та ін.

Актуальним завданням постає необхідність нового підходу до освіти та зміна концептуальних рамок філософії освіти, відповідно зміна освітньої практики, трансформація свідомості педагогів, їх ціннісних та філософсько-теоретичних настанов.

Постмодерністські ідеї стосовно освіти (В. Фішер, У. Долл, А. Жиру, С. Ароновіц, П. Макларен та ін.):

- за переосмислення підстав, на яких ґрунтується європейська культура і цивілізація (критика логоцентризму, відносність істини, дискурсивність і контекстуальність знання);
- за радикальне реформування освіти (освіта як практика свободи);

– за подолання відносин домінування і підкорення, побудованих на основі раси, етносу, статі, соціального класу, релігії, віку;

– за допомогу “іншим” відновити їх “голос” в історії;

– за усунення освітньої нерівності, політика рівних можливостей;

– за демократичність і плюралізм самоцінних практик в освіті;

– проти “диктату” теорій і систем в практиці освіти;

– за “депрофесіоналізацію” філософії;

– за індивідуалізовані методи навчання.

В цьому контексті вимог набуває нового значення *освіта для дорослих*.

Університет починає грати нову роль – безперервної освіти або освіти впродовж життя, яка дозволить індивідам розширити горизонт їх професійного життя і з’єднати їх технічний і етичний досвід.

Постмодерністська філософія освіти в своїх ідеях тісно змикається з такими напрямками як:

– критична педагогіка,

– “гранична” (трансгресивна) педагогіка,

– феміністська педагогіка і філософія освіти,

– антипедагогіка,

– теорія дескулізації,

– деконструктивізм і постструктуралізм в освіті.

Цілий ряд дослідників (С. Бест, Н. Бурбулес, Е. Грін, Д. Келнер, Ю. Габермас та ін.) виступають з критикою постмодернізму, припускаючи, що він веде до морального нігілізму, політичної апатії, відмови від інтелекту, до хаосу і невизначеності.

Дійсно, з одного боку, постмодернізм надмірно релятивізує моральні цінності і норми, відкидаючи пріоритети і чіткі орієнтири. З іншого боку, сила постмодерністського мислення саме у визнанні *культурного поліфонізму*, що відкриває простір для справжнього діалогу, у звільненні його від догматизму, підкресленні *радикального плюралізму* мовних ігор.

Цілями освіти постмодерну в епоху глобалізації і інформаційно-комунікаційної революції є оволодіння плюралізмом

методів пізнання, здатність до комунікації, тренування готовності до експерименту і нове творче мислення.

Воно полягає передусім у подоланні меж наявних порядків і поєднанні різноманітного. Виклик часу в тому, щоб навчитися мислити вільно, поза будь-якими ієрархічними порядками і межами, і у відкритому номадичному просторі навчитися бачити буття-множинним. Відповіддю постмодерністської філософії на ці виклики епохи кризи як “плинної сучасності” є критика “законодавчого розуму” Зигмунта Баумана, проекти “номадичного мислення” Жюльєн Дельоза та Фелікса Гваттарі, “трансверсального розуму” Вольфганга Вельша, “трансверсальної раціональності” Кельвіна Шрага тощо.

Відповідно до зазначених проектів, наша плюральна дійсність потребує здійснення переходів між різними культурами знань та епістемологій, парадигмами та дисциплінами, вибудовування зв'язків і комунікацій між різними ціннісно-смісловими структурами та констеляціями раціональностей¹.

Будь-яка абсолютизація і монологізм є неприйнятними!

Завдання освіти – навчити не лише сприймати відмінності і ставитись до них толерантно, але й шанувати їх власну цінність, що означає їх підтримку і захист, здатність їх поєднувати, не нівелюючи.

Це можливо реалізувати у *трансверсальному мисленні та комунікативній дії*, що знаходять своє втілення у відповідній *компетентності* як сукупності нахилів, здатностей, умінь і навичок діяти у складному контексті перманентних змін і диференціацій. Саме трансверсальні і комунікативні компетенції можуть забезпечити те, що потрібно для нашої after-постмодерної форми життя: подолання замкнених меж різних культур, дисциплін, парадигм та дискурсів, здійснення переходів між ними з метою сприяння становленню простору *транскультурності, трансдисциплінарності, трансдискурсивності*, тобто *трансверсальності* як нової історичної форми універсальності в межах глобального суспільства.

¹ Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2012. – № 1-2 (11). – С. 92-110.

Ідея трансверсального розуму постмодернізму знайшла своє втілення в рекомендаціях ЮНЕСКО щодо розвитку в освіті “*трансверсальних компетентностей*”¹ як сукупності різноманітних транскультурних, трансферабельних, трансдисциплінарних компетенцій, названих в Європі і США “ключовими компетенціями XXI століття”².

В переліку останніх є такі компетенції як:

- критичне та інноваційне мислення;
- здатність до трансгресії;
- толерантність до невизначеності;
- здатність до комунікації і командної роботи, комунікативна етика;
- повага до різноманітності і сприяння їй;
- здатність до вирішення конфліктів;
- глобальна обізнаність;
- емоційна розвиненість, здатність до емпатії (співпереживання);
- політична / громадянська участь;
- інтеркультурне розуміння.

Розвиток таких компетенцій в освіті сприяє становленню *глобального громадянського суспільства*.

В процесі розвитку постмодерністської ситуації стає ясно, що постмодернізм – це пошук і віднаходження нових форм відносин людини зі світом, нових цінностей і критеріїв у всіх сферах, в тому числі в системі освіти. Головне в постмодернізмі – не тільки критика, а використання будь-яких ідей для розуміння існуючого суспільства і його трансформації.

¹ Gwang-Jo Kim (2015) Regional Study on TRANSVERSAL COMPETENCIES IN EDUCATION POLICY AND PRACTICE (Phase I) 2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net) Published in 2015 by UNESCO/<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>

² Горбунова Л. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація / Л. Горбунова // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2016. – № 2 (19). – С. 97-117.

Питання для самоконтролю:

1. В якому сенсі ви розумієте постмодерністську тезу про те, що знання завжди має соціальний і політичний контекст.
2. Наведіть приклади текстів в підручниках (шкільних чи університетських), що приховано містять принципи домінування, дискримінації, стереотипи щодо жінок, афро-американців (“чорних”), різного роду меншин тощо?
3. Ліотар вказував на те, що наукове знання не є єдиною формою знань. Які інші форми, насамперед, “нарративного знання” ви можете назвати?
4. Наука в постмодерні спрямована не на консенсус, а на суперечність, на дискурс. Виходячи із цього, як би ви визначили бажану спрямованість освіти?
5. “Освіта” для Ліотара означає зв’язок безлічі різних компетенцій в одному суб’єкті. Яким компетенціям для себе ви б надали перевагу?
6. В контексті посилення процесів продукування знань і інформації та зростання культурного розмаїття як би ви визначили нову роль педагога?
7. Які сенси і цінності, запропоновані філософією постмодернізму, ви поділяєте? Які викликають у вас заперечення?

Рекоменована література:

1. Горбунова Л. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія / Л. Горбунова. – Суми: Університетська книга, 2015. – 710 с. – URL: www.ihed.org.ua/rekomend-dzerela-r.html
2. Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2012. – № 1-2 (11). – С. 92-110. – URL: www.philosopheducation.com
3. Горбунова Л. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація / Л. Горбунова // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2016. – № 2 (19). – С. 97-117. URL: www.philosopheducation.com
4. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. Н. А. Шматко. – СПб: Алетейя, 1998. 2.
5. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/liot/index.php
6. Харт К. Постмодернизм / Кевин Харт; пер. с англ. К. Ткаченко. – Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2006. – 272 с.

3.8. Фемінізм

Фемінізм – соціальний, політичний, культурний та інтелектуальний рух, спрямований як на досягнення рівних прав жінок, так і на встановлення нового порядку, в якому стандарт не визначався би чоловічими мірками. Фемінізм виростає на ґрунті фундаментальної констатації маскулінного характеру існуючої культури та цивілізації, доводячи, що умовою можливості бути в культурі людиною є буття чоловіком. Жінка у своїй жіночості постає дискримінованою цивілізацією і набуває статусу *Іншого*. Введення фемінності до складу передумов людського буття складає філософське значення фемінізму.

Сучасний феміністичний рух являє собою неоднозначне та складне явище. У ньому існують різноманітні підходи та напрями, котрі відображають широкий спектр потреб та інтересів:

– ліберальний (пошук шляхів інтеграції жінок в існуючу соціополітичну систему);

– марксистсько-соціалістичний (заклик до класової боротьби, як засобу знищення економічної експлуатації, що вважають є основною причиною пригнічення жінок);

– радикальний (обґрунтування політичного характеру гетеросексуальних відносин);

– лесбійський (визнання репресивного характеру гетеросексуальних гендерних ролей);

– сепаратистський (виключення чоловіків із кола вирішення проблем);

– екологічний (ототожнення екологічної кризи із процесами патріархального домінування, на підставі виявлення спорідненості фемінності з природою);

– темношкірий (заперечення універсального значення фемінізму, котрий орієнтовано на білошкірий середній клас, пропозиція замінити слово фемінізм на більш загальне поняття “вуманізму” (*womanism*));

– культурний (визнання за жінками особливих здібностей до творчості, що обумовлюють “особливий жіночий шлях пізнання”);

– християнський (виправлення спотвореного культурою місця жінки в християнстві);

– метафізичний (пошук порятунку у духовному вдосконаленню жінки) та ін.

Загальними проблемами феміністичної думки є питання: виникнення та формування гендеру, статі, сексуальності, жіночої тілесності, репресивності патріархальної влади, жіночої підпорядкованості та визначенні шляхів емансипації жінок у всіх сферах життя. Визначають три хвилі фемінізму.

Пригнічення жінок (перша хвиля). Свій початок фемінізм бере з кінця XVIII ст. з робіт Мері Уолстонкрафт¹. Вимоги економічної та професійної *рівності* з чоловіками складають основний зміст цього періоду. В сфері філософії освіти значна роль приділяється *критиці* її традиційних тлумачень. Наприклад, критика філософії Жан-Жака Руссо підважує усталене її сприйняття як філософії свободи. Його відомий педагогічний роман-трактат “Еміль, або про виховання” пропонує шляхи виховання щасливої та свободної людини, Втім, у його п’ятій книзі, котру присвячено вихованню дівчат², Руссо суперечить собі. Виховання жінки має бути протилежним вихованню чоловіка, бо його основна мета – виховати жінку для потреб чоловіка. Некритичність мислення та спроможність підкорятись чужій волі та думкам постають у філософії Руссо як природа жінки. Відповідно, залежність – це “природний стан” жінки. Висновок, що “дівчата створені для покори” унеможлиблює таку освіту, котра б перетворила їх на вільних розумних людей.

У сфері освіти здійснюється розробка змісту навчальних програм, наголошується на відсутності тем та способів діяльності, котрі є принциповими для жіноцтва. Особливу увагу привертає питання залучення жінок до наукової діяльності. Серед цілей

¹ Mary Wollstonecraft (1759–1797) – британська письменниця, філософ, феміністка. Основні твори “Thoughts on the Rights of Women” (1786), “Vindication of the Rights of Women” (1791), “Захист прав жінок” (1792). Здійснює критику поневолення жінок через їх сексуальність. Вимога формальної рівності з чоловіками постає як завдання жіночого руху. Докорінна трансформація жіноцтва (“жіночого способу існування), котре радикально змінить відносини між жінками та чоловіками, як його кінцева мета. Виражає ідеї раннього радикального фемінізму.

² У книзі йдеться про виховання нареченої Емілія – Софі.

останнього вбачають: розширення доступу жінкам тих наукових галузей, котрі традиційно вважаються “чоловічими” та доведення, того, що наукове пізнання вдосконалиється внаслідок розширення його за рахунок жінок.

Жіночий фактор (друга хвиля). В сер. ХХ ст. спостерігається розгортання “другої хвилі” фемінізму, пов’язаної з політичними зрушеннями 1960-х років та виходом цілої низки теоретичних робіт, що змінили світогляд та стратегії феміністичного руху¹. Головна мета цього періоду – створення *нової політичної ідентичності жінок*, завоювання ними правових досягнень та публічної емансипації. Орієнтація на жіночий фактор у філософії розвиває відмінні тлумачення як соціальних проблем в цілому, так і їх освітніх аспектів. Гаслами другої хвилі є ліберальні вимоги рівності в освіті та працевлаштування, сексуальної та репродуктивної свободи тощо.

Особливе значення для розвитку фемінізму має значення робота Симони де Бовуар² “Друга стать” (1949), в котрій розділяється стать як біологічна передумова та гендер як соціально нав’язана роль та ідентифікується жінка з *Іншим*, тобто відмінним та неповноцінним.

Етика турботи³ представляє ту позицію феміністичної філософії, метою котрої є обґрунтування визнання гідності та важливості жіночої ідентичності у виробленні альтернативних підходів до науки, моралі та соціального життя. Особливу гостроту набуває питання гендерних відмінностей та відношення між справедливістю та турботою.

У 1970-ті роки фемінізм концентрує свою увагу на виявленні не лише гендерних, але расових, класових, гендерних, сексуальних та інших відмінностей.

¹ “Жіночі таємниці” (The Feminin Mystique, 1963) Беті Фрідан (Betty Friedan), “Жіночий євнух” (Female Eunuch, 1970) Дж. Грієр (Germaine Greer) та ін.

² *Simone de Beauvoir* (1908–1986) – французька письменниця, філософ, ідеолог фемінізму.

³ *Ethic of care* – напрям започатковано у 1980-х роках в різних галузях знань, зокрема, психології (Gilligan), філософії (Noddings), соціології (Waerness) та ін. Згодом набуває міждисциплінарного характеру.

“Індивідуальний рух” (третья хвиля). Започатковано з початку 1990-х років як реакція на невдачі фемінізму “другої хвилі”. Охоплює різні феміністичні напрями та сфери діяльності. Назва *“індивідуальний рух”* означає прагнення переосмислення феномену фемінізму на підставі включення різних типів жіночої ідентичності (расових, етнічних, національних, релігійних, культурних тощо). Термін “третья хвиля” запропоновано Ребекою Волкер (Rebecca Walker) з метою зосередити увагу на проблемах ідентичності квір¹ та не-білих жінок.

В освітній сфері здобутки феміністичної думки “третьої хвилі” знайшли імплементацію у теорії політики ідентичності. Аналітика політики ідентичності як освітньої стратегії дає можливість не лише визначити, які курси та тексти включати у навчальні програми, щоб створити умови визнання “різних” ідентичностей. Важливим здобутком рефлексії цієї проблеми має бути визначення балансу, що урівноважує незалежність інтелектуального зростання в освіті та її прагматичної налаштованості.

Питання для самоконтролю:

1. Що таке фемінізм?
2. У чому полягає філософське значення фемінізму?
3. Які основні напрями сучасного фемінізму?
4. Які загальні проблеми феміністичної думки?
5. У чому полягає особливість “першої хвилі” фемінізму?
6. У чому полягає особливість “другої хвилі” фемінізму?
7. У чому полягає особливість “третьої хвилі” фемінізму?
8. Яка основна ідея твору Симони де Бовуар “Друга стаття”?
9. Яку позицію представляє етика турботи?
10. У чому полягає зміст політики ідентичностей як освітньої стратегії?

¹ Квір (*Queer*) – загальний термін для означення ідентичності сексуальних та гендерних меншин, що не є гетеросексуальними та представниками однієї статі.

Рекомендована література:

1. Антологія феміністичної філософії / за ред. Елісон М. Драгер та Абрис Меріон Янг. – Київ : Основи, 2006. – 800 с.
2. *Сімона де Бовуар*. Друга стаття. У 2-х томах. Пер. з французької: Наталя Воробйова, Павло Воробйов, Ярослав Собко / Сімона де Бовуар. – Київ : Основи, 1994, 1995. – 390 с.; 392 с.
3. Впровадження гендерних підходів у діяльність органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування: Практикум / Н. Грицяк, О. Кулачек, Т. Василевська, В. Близнюк. – Київ : К.І.С., 2003. – 100 с.
4. *Мілет К.* Сексуальна політика / К. Мілет ; пер. з англ. – Київ : Основи, 1998. – 619 с.
5. Основи теорії гендеру. – К. : Видавництво “К.І.С.”, 2004. – 536 с.
6. *Тейлор Ч.* Мультикультуралізм і “політика визнання” / Ч. Тейлор. – Київ : Альтерпрес, 2004. – 172 с.

© Гомілко О. Є.

Розділ IV

ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

4.1. Навчання і учіння

Цінність знань та начальна програма¹

Цінність знань. У сучасному суспільстві з його орієнтацією на геометричне нарощення нематеріального виробництва прийнято стверджувати, що *цінність знань зростає*. Якоюсь мірою така характеристика є правильною, оскільки кожна галузь людської діяльності в наш час стає усе більш інформаційно місткою та причетною до наукового прогресу. Однак імпліцитна природа цього ціннісного зростання знань є кардинально відмінною від класичної аксіологічної системи. Абстрактна етика в науках крок за кроком поступається етиці *утилітаризму*, яка спрямована на досягнення конкретних прагматичних результатів за мінімальних витрат. Утилітаризм, як етичний модус прагматизму, є аксіологічним каркасом неоліберального економічного устрою, оскільки саме ця структура цінностей найбільш вдало накладається на систему соціальних зв'язків у суспільстві конкуренції та тотальної економізації.

¹ При підготовці цього підрозділу використано матеріал, опублікований у монографії: *Терепищій С. О.* Сучасні освітні ландшафти / С. О. Терепищій. – Київ : Фенікс, 2016. – 309 с.

Головний принцип утилітаризму був сформований ще в кінці XIX століття в роботах британського мораліста *І. Бентама*. Він формується таким чином:

“цінність будь-якої дії визначається ступенем користі її наслідків для суб’єктів діяльності”¹.

В даній етичній системі цінність має відносний характер, тоді як у класичній античній теорії цінність є абсолютною, оскільки вона є способом буття блага. Безвідносна цінність гуманіратного знання Античності та Нового часу в сучасну епоху заміщується відотною цінністю, яка прив’язана до прагматичної епістеміології. Це особливо виразно прослідковується на сучасних адміністративних реформах у Європейському освітньому просторі, де акцент ідеалістичної свободи вищої освіти та науки зміщується в бік інструментальної “свободи-для”. Як відзначає *А. Казаміас*:

“Дискурс ЄС щодо освіти та професійної підготовки пройнятий інструменталістським етосом, який розглядає знання і культуру як засіб досягнення економічних цілей...”².

Саме на таких конкретних прагматичних засадах, що розглядають не лише технічні та природничі, але й гуманітарні науки як пізнавально-виробничий інструмент, і ґрунтується сучасний ідеал європейської освітньої політики, амбіційно іменований “суспільством знань”.

Покажемо основні відмінності між традиційним і сучасним способом виробництва знань (*табл. 1*).

¹ *Бентам І. Введение в основание нравственности и законодательства / И. Бентам ; [пер. с англ. Б. Г. Капустина]. – Москва : РОССПЭН, 1998. – С. 9.*

² *Kazamias A. M. The Owl of Athena: Reflective Encounters with the Greeks on Pedagogical Eros and the Paideia of the Soul (Psyche) / A. M. Kazamias // Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou). – Athens : Springer, 2010. – P. 32.*

Таблиця 1

Специфіка першого та другого способу виробництва знань

<i>Критерій відмінності</i>	<i>Перший спосіб продукування знань</i>	<i>Другий спосіб продукування знань</i>
<i>Критерій корисності дослідження</i>	Дослідження реалізуються з точки зору переважно когнітивної корисності. Їх застосування пов'язане з гносеологічними, інколи суто індивідуальними інтересами установи або дослідника. Знання в цьому випадку є надбанням людства в перспективі, а не в конкретних цілях. Мета і напрямок дослідження задаються самим науковим суб'єктом без втручання іззовні.	Виробництво знання генерується в контексті їх застосування. Імператив корисності присутній від початку, виробництво знань призначене для того, щоб бути корисним для когось конкретного (промисловості, уряду, суспільства), або для потенційного споживача-агента. У цьому випадку виробництво знання є результатом процесу, в якому попит і пропозиція є діючими факторами.
<i>Суб'єкт дослідження</i>	У першому типі виробництво знань здійснюється широкою гомогенною академічною спільнотою. Знання виробляються в межах навчальної інституції та національної держави.	Суб'єкт є гетерогенним з погляду навичок та досвіду людей, що до нього причетні. Властиве збільшення числа потенційних місць, де можуть бути створені знання.
<i>Сфери досліджень</i>	Виробництво знань продиктовано визначними канонами специфічного академічного співтовариства. Останнє діє в межах дисциплінарного поділу. Міждисциплінарний синтез здійснюється <i>post factum</i> .	Характеризується набором теоретичних конструкцій, методів дослідження і способів практики, які можуть не бути розташовані на домінуючій в академічному просторі дисциплінарній схемі.
<i>Соціальна доцільність</i>	Пов'язаний з наявністю довгострокових когнітивних і соціальних норм, що регулюють виробництво знань і строго визначають, що	Характеризується наявністю короткострокової соціальної відповідальності та чутливої суспільної рефлексивності. Реакційність до впливу

<i>Критерій відмінності</i>	<i>Перший спосіб продукування знань</i>	<i>Другий спосіб продукування знань</i>
	повинно вважатися значними проблеми. Зокрема, які проблеми повинні бути дозволені у практиці науки, а також тим, що загалом становить, так звану “гарну науку”.	досліджень та широких наслідків виробництва знань включена до регламенту досліджень від самого початку наукової практики. Системи досліджень є відкритими.
<i>Контроль якості</i>	Якість визначається через судження щодо наукового ступеня внеску дослідження. Останні здійснюються окремими особами, а їх верифікації підтримуються за рахунок ретельного відбору тих, хто є компетентним у якості рецензента для колег.	Другий спосіб виробництва знання постійно шукає додаткові критерії, що можуть бути додані у процесі контролю якості через контекст застосування, який включає широкий спектр зовнішніх та внутрішніх інтересів.

Поступово елементи другого типу виробництва знань займають ключове місце серед провідних університетів світу.

Навчальна програма – у широкому розумінні це масштабна тривала система підготовки фахівця з певної спеціальності (включає багато дисциплін), у вузькому значенні – стосується конкретної дисципліни. У широкому значенні замість поняття “навчальна програма” використовують слово іншомовного походження “*курукулум*”¹. Навчальна програма є складовою стандартів вищої освіти, яка здебільшого дає відповіді на такі питання:

- Який основний зміст навчального матеріалу (модулі, теми);
- Яке місце кожної дисципліни серед інших дисциплін;
- Які очікувані результати (знання та компетентності), які отримає студент, який успішно виконає цю програму;

¹ Див.: Дамирова З. В. Основные преимущества курикулум от традиционных программ / З. В. Дамирова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 2. – С. 98-101.; Плахотнік О. Курикулум як дискурс: явне й приховане / О. Плахотнік // Інтелект. Особистість. Цивілізація. – 2008. – Вип. – Т. 6. – С. 318-323.

– Які засоби діагностики (способи оцінювання) виконання навчальної програми.

Сьогодні інтенсифікуються міждисциплінарні та трансдисциплінарні зв'язки між науками. Тому традиційні навчальні програми, які описували лише один предмет, поступово відходять у минуле.

Окремо варто наголосити на необхідності *відходу від стандартизованого оцінювання*. Зокрема, це стосується головної мети – формування особистостей, для яких можуть бути характерні нові атрибути успішної людини сучасності:

- 1) прагматична креативність;
- 2) здатність приймати рішення;
- 3) уміння бути ефективним і зрозумілим.

Нині є необхідність удосконалення традиційних навчальних програм за такими основними напрямками:

- міждисциплінарні та трансдисциплінарні зв'язки;
- вміння здобувати знання самостійно протягом життя;
- розвиток когнітивних стратегій учня і самостійний моніторинг власного прогресу;
- сприяння здатності учня до розвитку критичного мислення;
- оцінювання прогресу виконання програми щодо власного розвитку учня, а не стандартною нормою;
- забезпечення диверсифікації процедур оцінювання для більш точного підтвердження результатів.

Проте, введення нових елементів у навчальну програму повинно відбуватися поступово, важливо, при цьому, уникнути суб'єктивізму та псевдоноваторських підходів.

Питання для самоконтролю:

1. У чому полягає цінність знань?
2. Як етика утилітаризму впливає на цінність знань?
3. Чим відрізняється перший і другий спосіб виробництва знань?
4. Що таке навчальна програма у широкому і вузькому сенсі?

5. Для чого потрібна початкова програма?
6. Які напрями удосконалення традиційних навчальних програм?

Рекомендована література:

1. *Kazamias A. M. The Owl of Athena: Reflective Encounters with the Greeks on Pedagogical Eros and the Paideia of the Soul (Psyche) / A. M. Kazamias // Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou). – Athens : Springer, 2010.*
2. *Бентам И. Введение в основание нравственности и законодательства / И. Бентам ; [пер. с англ. Б. Г. Капустина]. – Москва : РОССПЭН, 1998.*
3. *Гомілко О. Суспільство знань як виклик раціональності / О. Гомілко // Філософія освіти. – 2015. – № 1. – С. 26-37. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2015_1_4*
4. *Дамирова З. В. Основные преимущества курикулум от традиционных программ / З. В. Дамирова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 2. – С. 98-101.*
5. *Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закладів / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Київ : [б.в.], 1997. – 302 с.*
6. *Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко ; Ін-т педагогіки АПН України, Харк. держ. ун-т. – Київ ; Полтава : [б.в.], 1998. – 358 с.*
7. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; ред. І. А. Зязюн. – Київ : Віпол, 2000. – 636 с.*
8. *Плахотнік О. Курикулум як дискурс: явне й приховане / О. Плахотнік // Інтелект. Особистість. Цивілізація. – 2008. – Вип. – Т. 6. – С. 318-323.*
9. *Терепищій С. О. Сучасні освітні ландшафти / С. О. Терепищій. – Київ : Фенікс, 2016. – 309 с.*

© Терепищій С. О.

Логіка та критичне мислення

Вміння правильно і ефективно мислити є необхідною умовою сучасної інформаційної цивілізації. Оволодіння основами логіки і критичного мислення дозволяє сформулювати певний алгоритм об'єктивного розуміння інформації через аналіз, розуміння та оцінку міркувального процесу.

Критичне мислення – об'єктивний, раціональний, правильний формат розуміння отриманої інформації, що реалізується через усвідомлення, обґрунтованість, рефлексивність, узагальнення, самостійність і ін. види розумових дій.

Логіка – це наука про закони і форми правильного міркування.

Міркування є теоретичним видом пізнання – це розумовий процес, в якому із відомого знання отримується нове знання.

Міркування складається із:

- Засновків – вихідне знання;
- Висновку – нового знання отриманого із засновків.

Відповідно до форми мислення міркування діляться на:

- правильні (в яких дотримано правил і законів мислення, де одні міркування з необхідністю впливають з інших міркувань)
- неправильні (в яких порушено правила або закони мислення: паралогізми – в яких порушення припускаються ненавмисне – виходячи із незнання; софізми – навмисне порушення правил і законів мислення, з метою введення в оману).

Відповідно до змісту, думка може бути істинною або хибною:

- істинні, які відповідають дійсності;
- хибні, які не відповідають дійсності.

Необхідною умовою в критичному мисленні є дотримання законів мислення (табл. 2).

Таблиця 2

Закони мислення

Закон тотожності	Будь-яка думка має бути тотожна сама собі.
Закон виключеного третього	Два суперечливих судження не можуть бути одночасно хибними і одночасно істинними. Одне з них істинне – інше хибне. Третього не існує.

Закон суперечності	Два несумісних судження не можуть бути одночасно істинними; принаймні одне з них необхідно помилкове.
Закон достатньої підстави	Будь-яка правильна, істинна думка повинна бути достатньо обґрунтованою.

Способом відображення предметів і явищ об'єктивної реальності виступає *форма*.

Існують наступні форми мислення:

1. *Поняття* – результат узагальнення та відображення дійсності через розкриття його суттєвих ознак.

Основними характеристиками поняття є зміст (сукупність ознак, на підставі виділення яких визначаються предмети певного класу), і обсяг (множина предметів, кожен з яких є носієм ознак змісту понять).¹

Розкриття об'єму поняття здійснюється через операцію поділу. Структура операції поділу:

- подільне поняття – поняття, обсяг якого підлягає розкриттю;
- члени поділу – видові поняття, на які розбивається обсяг подільного поняття;
- основа поділу – ознака, на підставі якої виділяються члени поділу.

Для того, що поділ поняття був правильним необхідно дотримуватись наступних *правил*:

1) *Поділ повинен бути співмірним* (об'єм подільного поняття повинен вичерпуватися об'ємами членів поділу). Порухення цього правила веде до помилки “надто вузький поділ” (коли наявні не всі члени поділу), “надто широкий поділ” (коли наявний зайвий член поняття);

2) *Підставою для поділу має бути одна ознака*. Порухення цього правила дає помилку “підміна основи поділу”.

3) *Об'єми членів поділу мають взаємовиключатися*;

¹ Наприклад, змістом поняття “студент” буде – навчатися у ВНЗ, а його обсяг будуть складати всі об'єкти (всі ті люди), які навчаються у ВНЗ.

4) поділ повинен бути послідовним, тобто, членами поділу можуть бути однопорядкові види. Помилка при недотриманні даного правила – “стрибок в поділі”.

2. *Судження* – це форма мислення що розкриває зв’язок між предметами і їх ознаками, тобто, форма мисленнєвого відображення, яка полягає в запереченні або утвердженні будь-якого факту, зв’язку чи відношення між предметами та явищами. Відображаючи належність чи неналежність певної ознаки предметів думки, судження тим самим співвідноситься з відповідною об’єктивною реальністю. Кожне судження виражається реченням, однак, не кожне речення є судженням. Судженням, є таке речення, яке містить логічний підмет (Суб’єкт)¹, логічний сполучник (“і”, “або”, “якщо...то” і ін.) і логічний присудок (Предикат)². Кожне судження має певну структуру (будову, зв’язок його елементів), яка залежить від того, що воно відображає – властивості чи відношення між предметами.

Судження бувають прості (які складаються з одного S I P) і складні (які містять два і більше прості судження)³.

3. *Умовивід* – форма мислення, в якій із одного чи декількох уже відомих наявних суджень, отримують нове (висновок). Наприклад:

Усі люди є смертні – судження

Сократ є людина – судження

Отже, Сократ є смертним. – судження

¹ Суб’єкт (S) – предмет судження, те, про що йдеться в судженні. Наприклад у судженні “Усі люди є смертні” суб’єктом є логічний підмет – “усі люди”.

² Предикат (P) – те, що говориться про суб’єкт в судженні, відображення відносин, ознак та ін. які ми стверджуємо. У судженні “Усі люди є смертні” – предикатом є “бути смертним”.

³ Наприклад, судження “Деякі відмінники є студентами” – просте судження, де суб’єкт – “деякі відмінники”, а предикат – “студенти”, а судження “У квадрата всі сторони і кути рівні” є складним судженням.

Таблиця 3

Види умовиводів

<p><i>Дедуктивні.</i> У дедуктивних міркуваннях істинність вихідних знань (засновків), та дотримання правил і законів мислення гарантує отримання істинного висновку.</p>	<p>Дедуктивним, є такий умовивід, в якому здійснюється рух міркування від загального (закону) до часткового, від часткового до одиничного.</p>
<p><i>Недедуктивні.</i> Недедуктивні міркування називають ймовірнісними, оскільки в таких міркуваннях, висновок носить ймовірнісний, правдоподібний характер. Тобто істинність вихідних положень гарантує істинність висновку з більшою, або меншою мірою ймовірності¹.</p>	<p><i>Індукція</i> – міркування, в якому із одиничного, часткового знання виводиться знання про загальне на підставі узагальнення. Види індукції:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>повна індукція</i> – умовивід в якому загальний висновок здійснюється на підставі переліку всіх елементів цього класу. - <i>неповна індукція</i> – умовивід, в якому висновок здійснюється на підставі виявлення властивостей у певної частини цього класу. Неповна індукція в свою чергу поділяється на <i>популярну</i> (популярна індукція – метод узагальнення окремих випадків, явищ, подій і ін., де висновок робиться на підставі простого переліку певної кількості спостережувальних випадків), <i>статистичну</i> (умовивід, в якому висновок отримується на підставі отримання інформації про частоту розподілу певної властивості

¹ Імовірність – властивість висловлювання мати певну ступінь істинності. Імовірнісний умовивід – умовивід, в якому в якому висновок не випливає із засновків з необхідністю, а лише підтверджується ними. Відношення між засновками і висновком у ймовірнісному умовиводі носить характер підтвердження (ймовірного слідування).

² Порушення правил міркування в індуктивних міркуваннях призводить до помилок: а) “поспішне узагальнення (де ознаки окремих елементів певного класу переносяться на весь клас. Наприклад, міркування “Усі люди – злочинці”, “Усі тварини – чотирилапі”), б) “Після цього, отже, з цієї причини” – змішування причинно-наслідкових звязків між явищами, подіями тощо, з часовою послідовністю між ними. Прикладом такої помилки є впевненість в тому, що якщо чорний кіт перейде до дороги людині, то їй не пощастить.

	<p>для класу предметів) і наукову (метод теоретичного узагальнення емпіричних досліджень в закони, правила і т. п.)²;</p> <p><i>Умовивід за аналогією</i> – міркування в якому висновок отримується на підставі встановлення подібності класів предметів.</p>
--	--

Особливими вимогами критичного мислення є правильне формулювання запитань, відповідей та аргументація (критика) певного положення.

Запитання – це вимога інформації з метою усунення певної пізнавальної невизначеності¹.

Відповідь – усунення пізнавальної невизначеності, що вимагається запитанням.

Види відповідей:

1. *Правильна:* а) *сильна* – яка повністю усуває пізнавальну невизначеність запитання; б) *слабка* – яка частково усуває пізнавальну невизначеність запитання;

2. *Неправильна* – така, яка не усуває пізнавальної невизначеності запитання².

Види запитань:

1. *Логічно коректні* – це такі запитання на які можна отримати відповідь, яка усуває пізнавальну невизначеність запитання.

2. *Логічно некоректні* – запитання на які не можна надати відповідь, що усувала б пізнавальну невизначеність запитання.

¹ При аналізі запитання необхідно враховувати контекст його промовляння (місце, час, умови в яких формулюється запитання).

² Наприклад, на запитання “Скільки Вам років?” правильна сильна відповідь – “Мені 22 роки”, правильна слабка відповідь – “Я на третьому десятку” і неправильна відповідь – “Стільки не живуть”.

Таблиця 4

Види логічно некоректних запитань

Семантично некоректні запитання	Такі запитання в яких містяться терміни невідомі співрозмовнику ¹ .
Недостатньо визначені запитання	Запитання в яких наявні терміни, значення яких не має чіткого розуміння ² .
Синтаксично некоректні запитання	Таке запитання, в якому його складники не узгоджуються між собою ³ .
Запитання з хибною передумовою	Провокаційні запитання, на які не можна надати правильної відповіді ⁴ .
Тавтологічні запитання	Такі запитання, в яких відповідь не може зменшити пізнавальну невизначеність запитання ⁵ .

Запитання можуть бути: *відкритими* (на яке можна надати дві і більше відповіді) і *закритими* (на які передбачується одна правильна відповідь)⁶.

Доведення, обґрунтування певного положення, думки, позиції, щодо отриманої інформації вимагає володіння знаннями правилами аргументації чи спростування.

Аргументація – процес доведення істинності певного положення.

Структура аргументації:

– теза (думка істинність, правильність якого необхідно довести);

– аргументи (положення, за допомогою яких обґрунтовується правильність тези);

¹ Наприклад, запитання “Які існують правила побудови логіки предикатів?”, для більшості людей дане висловлювання буде позбавлене сенсу.

² Наприклад, “Ви визнаєте чи ні себе віруючою людиною?”. У даному випадку, перш за все необхідно з’ясувати, що мається на увазі в розумінні терміну “віруюча”.

³ Наприклад, “Чи можете ви гарантувати мені минулу преференцію”. Це запитання позбавлені смислу.

⁴ Наприклад, “Чи перестанеш ти все життя плакати?”. У даному випадку хибною передумовою буде виступати твердження, що Ви все своє життя постійно плакали.

⁵ Наприклад, “В якому році відбулася революція 1917 р.?”.

⁶ Наприклад, запитання “Як називається столиця України?” – є закритим запитанням, оскільки єдиною правильною відповіддю буде – “Київ”, а запитання “Хто таким Т. Г. Шевченко?” – є відкритим, оскільки правильною відповіддю буде і “Автор “Кобзаря””, і “Український поет” і “Великий вітчизняний художник”.

– форма (дедуктивний чи недедуктивний метод обґрунтування тези).

Спростування (критика) – процес заперечення істинності, правильності певного положення.

Структура спростування:

– теза (думка хибність, неправильність якого необхідно довести);

– аргументи (положення, за допомогою яких заперечується теза)¹;

– форма (дедуктивний чи недедуктивний метод заперечення тези)².

Таблиця 5

Основні правила аргументації (критики)

1. Теза, аргументи мають мати чітке формулювання	Порушення цього правила веде до помилки “Нечітке формулювання тези”, “Нечітке формулювання аргументів” ³ .
2. Незмінність тези	Помилка – “Підміна тези”, “Втрата тези” ⁴ .
3. Самі аргументи повинні бути обґрунтованими	Помилка – “Необґрунтований аргумент”,
4. Аргументи мають бути достатніми та співмірними для обґрунтування тези	Помилка – “Недостатній аргумент”, “Надмірний аргумент” ⁵ .
5. Між аргументами і тезою повинно бути наявним відношення підтвердження	Помилка – “Не впливає”.

¹ Роль аргументів можуть відігравати аксіоми, постулати, очевидні положення, факти, закони науки, логічні операції визначення та поділу понять тощо.

² Варто звернути увагу на те, що під час критики, сам процес може орієнтуватися на критику самої тези, на критику аргументів, або на критику форми, за допомогою яких обґрунтовується теза. При цьому наявне наступне правило – розкритикувати аргументи чи форму аргументації, не означає розкритикувати саму тезу.

³ Хитрощі (некоректні прийомами захисту власної позиції) які можуть бути використанні щодо даного правила “Вимога уточнення тези”, “Нерозуміння тези”.

⁴ Хитрощі – “Послаблення тези”, “Посилення тези”,

⁵ Існують ще й некоректні прийоми в аргументації (критиці): “Аргумент до публіки”, “Аргумент до особи”, “Адвокатський аргумент”, “Аргумент до мас”, “Аргумент до освіченості”, “Аргумент до авторитету” і ін.

Критичне мислення в процесі побудови аргументації чи спростування (критики) певної думки необхідно вимагає також врахування:

- кількісної характеристики аудиторії (мала, велика аудиторія);
- рівня обізнаності аудиторії в темі (підготовлена, непідготовлена);
- соціально-культурної ознаки (вік, національність, політичну позицію тощо);
- налаштованість аудиторії (прихильна, непрхильна, конфліктна тощо) та ін. факторів.

Деякі види класифікацій аргументації:

1) Залежно від способу обґрунтування розрізняють:

- емпіричну аргументацію;
- теоретичну аргументацію.

2) Відповідно до форми (схеми) розрізняють:

- симптоматичну аргументацію;
- причинну аргументацію;
- аналогічну аргументацію.

3) В залежності від процедури обґрунтування розрізняють:

- пряму аргументацію;
- непряму аргументацію.

Питання для самоконтролю:

1. Що таке критичне мислення?
2. Що таке логіка?
3. Що таке міркування і з чого воно складається?
4. Які бувають міркування?
5. Які ви знаєте закони мислення?
6. Які є форми мислення, охарактеризуйте їх.
7. Які бувають запитання і відповіді? Наведіть приклади логічно некоректних запитань.
8. Охарактеризуйте правила аргументації і спростування.

Рекомендована література:

1. *Гарднер Говард*. Структура розуму: теорія множинного інтелекту : [пер. с англ.] / Г. Гарднер ; пер. А. Н. Свирид. – Москва ; Санкт-Петербург ; Київ : І. Д. Вільямс, 2007. – 501 с.
2. *Жеребкін Василь Євсійович*. Логіка : підручник / В. Є. Жеребкін. – 11-те вид., виправл. – Київ : Знання, 2011. – 264 с.
3. *Ивлєв Юрій Васильєвич*. Логіка : учебник для студ. вузов / Ю. В. Ивлєв. – 2-изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 1997. – 272 с.
4. *Ишмуратов Анатолий Теміргалієвич*. Конфлікт і згода: Основи когнітивної теорії конфліктів / А. Т. Ишмуратов ; Міжнародний фонд “Відродження”. – Київ : Наук. думка, 1996. – 190 с.
5. *Ишмуратов Анатолий Теміргалієвич*. Вступ до філософської логіки : підручник для студ. та аспірантів гуманіт. спец. вищ. навч. закладів / А. Т. Ишмуратов ; Міжнародний фонд “Відродження”. – Київ : Абрис, 1997. – 350 с.
6. *Карамішева Н. В.* Евристика : [навч. посіб.] / Н. В. Карамішева. – Львів : ПАІС, 2013. – 271 с.
7. *Конверський Анатолий Євгенович*. Логіка традиційна та сучасна : підруч. для студ. ВНЗ / А. Є. Конверський ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Київський ун-т, 2007. – 440 с.
8. *Тофтул Михайло Григорович*. Логіка : підручник / М. Г. Тофтул. – 2-е вид., перероб., доп. – Київ : Академія, 2008. – 400 с.
9. *Тягло Александр Владимирович*. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Х. : Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. – 284 с.
10. *Тягло Александр Владимирович*. Логіка критического мышления (в конспективном изложении) / А. В. Тягло. – 2-е изд., испр. и доп. – Х. : Изд-во Харьковского ин-та управления, 1997. – 126 с.
11. *Хоменко І. В.* Логіка – юристам : підручник для студ. / І. В. Хоменко. – Київ : Четверта хвиля, 1998. – 391 с.
12. *Хоменко Ірина Вікторівна*. Евристика: мистецтво полеміки : навч. посіб. / І. В. Хоменко ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ : Юрінком Інтер, 2001. – 191 с.

Трансформативна освіта

Сучасність характеризується глибокими змінами в усіх сферах людського життя, викликаними *глобалізацією* та *інформаційно-комунікаційною революцією*. Це дозволяє говорити про сучасність як епоху переходу до нового способу розвитку цивілізації – *інформаціоналізму* (Кастельс), для якої характерні руйнація колишніх стійких ієрархічних структур та інститутів і безперервне становлення нових, пластичних, “плинних” різноморфних структур у модусі невизначеності. Поступово розвиток усіх сфер суспільного життя починає визначатися логікою розвитку мереж, для якої характерні перманентна динамічна змінність, трансформативність, нелінійність. Індивід, викинутий тектонічними зрушеннями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в термінали “просторів потоків” і “позачасового часу” (Кастельс), змушений відправитися у номадичну подорож самотрансформацій завдовжки у власне життя.

Якою має бути сучасна освіта, щоб дійсно бути сучасною?

Освіта в суспільстві перманентної трансформації повинна трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. А в умовах постійного продукування мінливості і розростання соціальної різноморфності вона має супроводжувати індивіда протягом усього його життя і сприяти його позитивній індивідуалізації та автономізації. Така вимога “плинної сучасності” (Бауман) як освіта для дорослих, як освіта впродовж життя усвідомлена в постіндустріальних демократичних країнах як життєво важлива потреба не тільки індивіда, але й суспільства в цілому.

Ще в середині ХХ століття були зроблені спроби розробити моделі, принципи і теорії освіти дорослих, що потребували своїх власних методів і стратегій навчання.

Три наріжні камені сьогоднішньої теорії навчання дорослих:

- андрагогіка,
- самокероване навчання,
- трансформативне навчання.

Поступово з розвитком глобалізації та інформаційно-комунікаційної революції домінуюча роль переходить до трансформативного навчання.

Ще в середині ХХ століття Грегорі Бейтсон (США) розробив концепцію ступенів навчання, яка допомагає нам сьогодні зрозуміти смисли і завдання освіти в складних соціальних контекстах перманентних змін, пов'язаних з глобалізацією та інформаційно-комунікаційною революцією.

Концепція “ступенів навчання” Г. Бейтсона

– “навчання першого ступеня” (“*протонавчання*”) як передача сукупності заздалегідь відібраних елементів знання;

– “вторинне навчання” – прихований процес як навчання певному способу мислення, навчання мислити релевантно в певному соціальному середовищі, в певному соціо-культурному контексті (“*навчання навчатися*”);

Причому таке “навчання навчатися” є не тільки неминучим, але і необхідним, бо без нього “навчання першого ступеня” призведе до “висушування і окостеніння розуму”, до втрати здатності орієнтуватися в ситуації, що змінилася. Вторинне навчання зберігає свою адаптивну цінність доти, доки соціальне середовище залишається відносно стабільним і передбачуваним у своїх інваріантних змінах. Але чи достатньо такого навчання в соціально нестабільному і непередбачуваному середовищі?

Ніби передбачаючи проблему майбутнього, Бейтсон запропонував концепцію “третинного навчання”.

– “третинне навчання” – навчання, в процесі якого учні набувають навичок зміни способів мислення, перемикання з одного варіанта мислити певним чином на інший (“*навчання перевчатися*”).

Як зазначає З. Бауман, саме “навчання перевчатися”, що дає знання про те, як позбавлятися від звичок, що перетворилися на окупи, як запобігти такому звиканню, як перетворити фрагментарні елементи досвіду в креативні зразки, постає як вища адаптивна цінність і стає “центральним елементом незамінного

“спорядження” для життя”¹. Зміна способів мислення свідчить про глибоку трансформацію особистості, пов’язану зі зміною ціннісно-світоглядних орієнтацій. “Навчання перевчатися” виступає як “навчання самотрансформації”.

Теорія трансформативного навчання, розроблена Джеком Мезіроу (Колумбійський університет, США), це теорія трансформації світоглядної, когнітивної, ціннісно-сислової особистісної структури дорослих індивідів, залежної від їх життєвого досвіду і від більш зрілого рівня їх когнітивного розвитку.

Теоретичні засади трансформативного навчання Дж. Мезіроу:

- поняття парадигми Т. Куна;
- поняття консциєнтизації П. Фрейре;
- комунікативна теорія Ю. Габермаса.

Трансформативне навчання є процесом ефективної зміни “системи координат” (frame of references) – структури припущень, через які ми розуміємо наш досвід, системи когнітивних і нормативно-ціннісних орієнтацій індивіда як “особистісної парадигми”. Це процес створення нових або переглянутих інтерпретацій досвіду, який направляє подальше розуміння, оцінку і дію.

В рамках системи орієнтацій відбуваються процеси смислотворення завдяки таким структурам як “сислові схеми” (meaning schemes) та “сислові перспективи” (meaning perspectives).

Сисловою схемою є базова ідея або алгоритм якоїсь діяльності, поведінки, розуміння іншого індивіда, групи, себе. Сислові схеми часто відтворюються на рівні звичного і рутинного.

Сислова перспектива є більш фундаментальним переконанням, ніж сислова схема, є “структурою припущень, у

¹ Бауман З. (2002). Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – Москва : Логос, 2002. – 390 с. – С. 157.

межах яких минулий досвід асимілює і трансформує новий досвід”¹.

Зміна смислової перспективи – призми, крізь яку ми осмислюємо світ – є ключовою для трансформативного навчання.

Мезіроу описав *типи трансформації смислової перспективи*:

– “епохальна” трансформація (швидка, “інсайт”);

– “інкрементальна” трансформація (поступова, як результат малих зрушень у смислових схемах).

За Мезіроу, система орієнтацій охоплює когнітивний, конативний (вольовий) і емоційний компоненти, що складаються з *двох вимірів*:

1. *Склад розуму* (широкий, абстрактний, орієнтуючий звичний спосіб мислення, думки і дії, сформований припущеннями, які утворюють набір кодів);

2. *Точка зору* (констеляція переконань, ціннісних суджень, позицій і почувань, які формують окрему інтерпретацію).

Трансформації в системі орієнтацій відбуваються через трансформацію складу розуму за допомогою критичної рефлексії, або ж вони можуть бути результатом кумулятивного накопичення трансформацій в точках зору.

Мезіроу розробив загальну *модель* процесу трансформативного навчання.

Ключові елементи трансформативного навчання:

1. Першим ключовим елементом трансформативного навчання, що ініціює даний процес, є *дезорієнтуюча дилема* – невідповідність дійсності її очікуванням, “каталізатор трансформації”. В основі – “когнітивний дисонанс”, особистісна криза.

2. Другим ключовим елементом трансформативного навчання є *критична рефлексія* (“процес перевірки обґрунтованості або валідності загальноприйнятих передумов”²).

За Мезіроу, критична рефлексія є процесом рефлексії над передумовами, що імпліцитно має в своїй підставі питання “чому”.

¹ Mezirow J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991. – P. 42.

² Mezirow J. (1990) Fostering Critical Reflection in Adulthood / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass.

Рефлексія передумов включає в себе аналіз всієї ситуації або проблеми в її контексті, а висновки виступають як більш глибоке розуміння або нова інтерпретація проблеми¹.

3. Третім ключовим елементом трансформативного навчання є *раціональний дискурс* (діалог, в процесі якого відбувається узгодження спірних домагань на значущість з метою досягнення згоди).

Мезіроу пише, що навчитися думати про себе означає не тільки розвиток здатності до критичної рефлексії припущень, але “і участь в дискурсі для перевірки переконань, інтенцій, цінностей і почуттів”². У дискурсній комунікації панує лише специфічний “ненасильницький примус” найкращого аргументу.

Результатом трансформативного навчання стає нова, трансформована система ціннісних орієнтацій і смислова перспектива, яка в порівнянні з попередньою є більш інклюзивною, проникною, відкритою та інтегративною.

Саме трансформативний підхід є релевантним для людини, що знаходить себе в динамічних переплетених потоках систем, що трансформуються та накривають острови життєвого світу, змиваючи, знецінюючи, обессмыслюючи життя індивіда. Трансформативне навчання допомагає індивіду, з одного боку, розкрити його власний потенціал як номадичної, трансверсальної особистості, яка, завдяки здатності до трансгресії, нескінченно завойовує нові культурні простори, з іншого - розвинути здібності комунікації і взаєморозуміння з метою вибудовування нових загальних смислів і ціннісних орієнтацій.

Питання для самоконтролю:

1. Чим обумовлена потреба у навчанні дорослих впродовж життя?
2. Чому саме трансформативне навчання дорослих набуло поширення у світі і стало домінуючим напрямом освіти для дорослих?

¹ Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning* / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991.

² Mezirow J. (1998b). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48 (3), 185-198 / J. Mezirow. – P. 197.

3. Які здобутки в науці, філософії і педагогіці слугували теоретичним підґрунтям Теорії трансформативного навчання Джека Мезіроу?
4. Завдяки яким структурам відбуваються процеси смислотворення, і чому саме вони підлягають процесу трансформації?
5. Як можливо змінити склад розуму?
6. Завдяки яким ключовим елементам можливо здійснити трансформативний процес навчання?
7. На підставі чого можна зробити висновок про успішність процесу трансформативного навчання?
8. Наведіть приклади вашого особистісного досвіду трансформативного навчання.

Рекомендована література:

1. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – Москва : Логос, 2002. – 390 с.
2. *Бауман З.* Текучая современность / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
3. *Горбунова Л.* Теорія трансформативного навчання: Освіта для дорослих в умовах “плинної сучасності” / Л. Горбунова // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2013. – № 2 (13). – С. 66-114.
4. *Горбунова Л.* Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики : монографія / Л. Горбунова. – Суми : Університетська книга, 2015. – 710 с.
5. *Mezirow J.* (Ed.). (2000). Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass.
6. *Mezirow J.* (2003). Transformative learning as discourse / J. Mezirow // Journal of Transformative Education, 1 (1). – P. 58-63.
7. *Mezirow J.* (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), Lifelong learning: Concepts and contexts (p. 24-38) / J. Mezirow. – New York : Routledge.
8. *Mezirow J.* (Ed.), Taylor E. W. (Ed.) and Associates. (2009). Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education / J. Mezirow. – October 2009, Jossey-Bass.

Педагогічна освіта

Педагогічна освіта – це система підготовки кваліфікованих працівників дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти. До працівників цієї категорії належать викладачі загальноосвітніх дисциплін професійних навчальних закладів, педагогічний персонал закладів позашкільної освіти дітей, підлітків і молоді, соціальні педагоги тощо.

Крім того, у широкому контексті під терміном “педагогічна освіта” розуміють професійну підготовку осіб, які мають відношення до навчання і виховання молодого покоління. Особливості педагогічної освіти визначаються підвищеними соціальними, морально-етичними, когнітивними, комунікативними тощо вимогами до професійної діяльності та особистості вчителя, педагога, викладача, вихователя як суб’єкта педагогічного спілкування і навчально-виховного процесу. Треба зазначити, що до осіб, які причетні до процесів виховання, навчання, розвитку відносяться ще й батьки. Також педагогічну освіту трактують як: підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, у тому числі професійно-технічних, середньо-спеціальних й вищих; як сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки, як систему підготовки фахівців загальної освіти¹.

Завдання педагогічної освіти, як стверджує Д. С. Мазоха, полягає у формуванні вчителя як фахівця і як людини високої культури, яка має особистий позитивний вплив на індивідуальність того хто навчається.

До завдань педагогічної освіти можна віднести:

а) підготовку педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток особистості;

б) організацію профорієнтаційної роботи та відбору здібної молоді для навчання у вищих педагогічних навчальних закладах;

¹ Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

в) розробку і запровадження державних стандартів педагогічної освіти;

г) формування державного замовлення на підготовку педагогічних працівників¹.

У структурі вищої педагогічної освіти розпочали реалізовуватися три системи підготовки педагогів. *Монорівнева* система зорієнтована на підготовку спеціаліста для одного певного виду діяльності; освітня функція системи виконує допоміжну роль порівняно з професійною підготовкою. У *багатоступеневій* системі дещо розширені можливості для здобуття вищої освіти на основі базової професійної освіти. *Багаторівнева* система передбачає у змісті педагогічної освіти виокремлення двох блоків: загальнокультурний і загальнонауковий та професійно-освітній².

У педагогічному словнику зазначається, що метою багаторівневої системи педагогічної освіти є розширення можливостей навчальних закладів у задоволенні різноманітних культурно-освітніх потреб особистості і суспільства та підвищення гнучкості загальнокультурної, наукової та професійної підготовки фахівців у сфері освіти, зважаючи на мінливі потреби економіки та ринку праці. Одним із важливих завдань педагогічної освіти у зв'язку з запровадженням багатоступеневої структури є глибоке оновлення її змісту, в якому можна виділити три взаємопов'язані блоки: загальнокультурний, психолого-педагогічний і предметний³.

Сучасна система педагогічної освіти включає декілька *етапів*:

1. Допрофесійна підготовка (спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії, психолого-педагогічні тренінги, практики, семінари, літні табори тощо).

2. Середньо-спеціальна підготовка (молодший спеціаліст – педагогічні училища і коледжі) педагогічних кадрів з високим рівнем педагогічної майстерності для дошкільних навчальних закладів та початкової школи.

¹ Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії / Д. С. Мазоха. – Київ, 2005. – С. 31.

² Енциклопедія освіти ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 646.

³ Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с.

3. Базова вища педагогічна освіта першого і другого рівня (бакалавр, магістр).

4. Аспірантура (докторантура) – отримання наукового ступеня.

Результатом педагогічної освіти є формування професійної компетентності, яка передбачає розуміння, цілісний підхід, систему поглядів педагога на освіту в цілому та на конкретну педагогічну ситуацію в ній. Педагогічна освіта не може розглядатися лише як спосіб трансляції когнітивного знання та засвоєння накопиченого в історії освіти досвіду; педагогічна освіта розглядається нині як синтезований культуротворчий процес професійного становлення педагога.

Професійне становлення педагога не завершується у стінах педагогічного навчального закладу, воно продовжується під час професійної діяльності. Безперервність педагогічної освіти педагога є необхідною передумовою розвитку його творчих здібностей, інтегративним елементом його життєдіяльності та умовою сталого розвитку індивідуального досвіду. Зростання професійної майстерності та педагогічної культури педагога більш інтенсивне, якщо особа займає позицію активного суб'єкта діяльності, якщо практичний індивідуальний досвід осмислюється і з'єднується з соціальним і професійним досвідом, у педагогічному колективі підтримується і заохочується творчий професійний пошук¹.

Стейкхолдери в освіті: зовнішні – сім'я, соціум, держава, бізнес, виробництво; внутрішні – профільні відомства (МОН України, регіональне управління освіти тощо), заклади освіти (ДНЗ, школа, коледж, ВНЗ, тощо).

“Апріорі всі стейкхолдери зацікавлені в якісній освіті, яка забезпечує конкурентоспроможність та суб'єктний потенціал кожного з них. Для держави вигідність якісної освіти полягає у патріотичному вихованні, компетентнісній підготовці громадян та їх толерантності, знятті соціальної напруги, подоланні проблем безробіття; для бізнесу – у формуванні активного

¹ Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с.

споживача на ринку благ та компетентного фахівця на ринку праці, можливості самозайнятості; для соціуму як локальної соціальної мережі – у збереженні цінностей мікроцивілізації, досягненні загальної мети без владних відносин; для університету – у збереженні чи розширенні контингенту студентів, отже, фінансовій незалежності та високому рейтингу тощо”¹.

Проблеми педагогічної освіти зумовлені новими цивілізаційними викликами, модернізацією системи вищої школи, входженням України до європейського освітнього простору, органічно взаємопов’язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя у сучасному динамічному суспільстві².

Принципово проблемне поле педагогічної освіти в Україні можна розглядати на трьох рівнях. Перший з них пов’язаний з тим, що ми оцінюємо потребу модернізації як актуальне питання, вирішення якого неможливо уникнути. Цей рівень притаманний поточному стану справ на етапі сталого функціонування суспільства. Другий рівень, коли необхідність реформування педагогічної освіти віднесено до рівня задач, що сформувалися під тиском протиріч суспільного розвитку. У такому разі справа полягає у тому, щоб створити ефективний механізм модернізації. Третій рівень – це докорінна модернізація педагогічної освіти, що обумовлена сучасною кризою в освіті та зміною концептуальних засад освітянського процесу³.

¹ Савицька Н. Л. Інституціональні проблеми взаємодії стейкхолдерів у вищій освіті [Електронний ресурс] / Н. Л. Савицька. – Режим доступу : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4323/1/Savicka.pdf>

² Мачинська Н. І. Педагогічна освіта як складова становлення майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю / Н. І. Мачинська // Наукові записки. – Випуск 103. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винничен, 2012. – 424 с. – С. 189.

³ Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: монографія / під заг. ред. Андрущенко В. П., Михальченка М. І., Кременя В. Г. – Київ : ДЦССМ, Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – С. 109-183.

Питання для самоконтролю:

1. Що таке педагогічна освіта?
2. Які завдання педагогічної освіти?
3. Охарактеризуйте структуру вищої педагогічної освіти.
4. Які етапи включає сучасна система педагогічної освіти?
5. Що є результатом педагогічної освіти?
6. Хто є стейкхолдерами в освіті?
7. Чим зумовлені проблеми педагогічної освіти в Україні?

Рекомендована література:

1. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. *Мазоха Д. С.* На шляху до педагогічної професії / Д. С. Мазоха. – Київ, 2005 – С. 31.
3. *Енциклопедія освіти ; головний ред. В. Г. Кремень.* – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. *Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой.* – М. : Академия, 2008. – 352 с.
5. *Мачинська Н. І.* Педагогічна освіта як складова становлення майбутнього фахівця в умовах вищого навчального закладу непедагогічного профілю / Н. І. Мачинська // Наукові записки. – Випуск 103. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винничен, 2012. – 424 с. – С. 183–190.
6. *Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія / під заг. ред. Андрущенко В. П., Михальченка М. І., Кременя В. Г.* – Київ : ДЦССМ, Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – 440 с.
7. *Савицька Н. Л.* Інституціональні проблеми взаємодії стейкхолдерів у вищій освіті [Електронний ресурс] / Н. Л. Савицька. – Режим доступу : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4323/1/Savicka.pdf>

Математична та природознавча освіта

Сьогодні ми є свідками стрімкого розвитку сучасної науки. На наших очах відбувається послаблення тих ознак, котрі визначають ідеал модерної науки. Об'єктивізм, антропоцентризм, натуралізм та просвітницький гуманізм, як ключові засади модерного мислення все більше потрапляють у критичну оптику. Натомість, говорячи про сучасну науку, вказують на ознаки в ній *практичного повороту*. Останнє означає відмову від тих застарілих, а тому непродуктивних наукових настанов, на користь тих настанов мислення, котрі змістовно пов'язані із людським виміром. Втім, збереження та передача наукових знань стає можливою *завдяки освіті*. Остання у сучасних умовах не може залишатись не зміненою. З одного боку, на неї тисне суспільство з вимогою відповідати сучасним запитам, а з іншого – сучасна наука як каталізатор нових (різних) типів раціональності. Особливо це стосується природознавства, яке, з одного боку, переконливо унаочнює вихід сучасної науки за межі модерної раціональності, а з другого – їх зразково втілює її у викладанні природознавчих дисциплін.

Сучасні трансформації природознавства в освітньому процесі мають бути спрямовані на те, щоб знання, які отримує індивід, були пов'язані між собою та відповідали потребам практики. Усвідомлення знань як важливого ресурсу розвитку цивілізації в умовах зростання впливу інтернет-технологій, засобів мобільної комунікації та цифрових ресурсів, що забезпечують можливості ефективного використання інтелектуальних ресурсів, – все це визначає принципово нові підходи до можливостей практичного використання знань.

Вузькоспеціалізованого професійного мислення, яке домінує сьогодні в освіті, недостатньо для вирішення глобальних проблем людства. Виникає потреба трансформації існуючої системи освіти. Модерна класична освіта, котра спирається на чітке дисциплінарне розмежування дисциплін, має перспективу трансформації у міждисциплінарну та трансдисциплінарну парадигму.

Міждисциплінарність властива модерній науці. Так, вже наприкінці минулого століття спостерігаємо її бум, коли завдяки взаємодії одних дисциплін з іншими виникали окремі напрямки та галузі дослідження. Важливо, що дана тенденція активно виявляє себе як в природничих науках, так і в гуманітарній сфері. У свою чергу, *трансдисциплінарна парадигма* доповнює наукову раціональність виваженими антропними цінностями, виступає підставою синтезу пізнання людини, природи і суспільства, реалізуючи новий освітній і культурний проект застосування наукових знань. Через трансдисциплінарність ми повертаємось до синкретичності знань домодерної науки.

Пошук нових моделей освіти, зокрема, моделей математичної та природничої освіти актуалізовано як сучасними викликами сьогодення, так і потребою у становленні особистості, яка відповідає запитам ХХІ століття, мислить і діє інноваційно, є мобільною, комунікабельною, такою, що швидко та виважено приймає рішення.

Перед природознавством як освітнім проектом сучасності постає завдання створити такий тип мислення особистості, який допоможе їй вижити, зберегти цивілізацію та впоратися з викликами сьогодення.

Такий тип мислення спирається на опанування таких високих професійних знань та навичок, котрі визначені відповідальністю особистості за свої дії перед суспільством.

Для того щоб чітко розуміти який комплекс навчальних дисциплін можна відносити до природознавства використаємо діючий “Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти”. Відповідно до даного переліку до природознавства у його сучасній інтерпретації можемо віднести дві галузі: “*Природничі наук*” і “*Математика та статистика*”, що у свою чергу поділяються на спеціальності.

Основним завданням природознавства як галузі наукового знання є формування наукового світогляду, критичного мислення у студентів шляхом вивчення ними основних понять і законів природничих наук, математики та методів наукового пізнання. Формування умінь застосовувати набуті знання на практиці,

ухвалювати виважені рішення, нести відповідальність за власні вчинки.

Перш за все знання з природознавства дають можливість особистості XXI століття розширити свої уявлень про узагальнення і світоглядний синтез різних наукових теорій, по-друге, такі знання розширюють межі свідомості, знайомлять майбутнього фахівця з новітніми технологіями, новинками експериментальних досліджень в галузях фізики, астрономії, хімії та інших дисциплін природознавчого комплексу.

Говорячи про сучасне природознавство, можна констатувати той факт, що воно намагається збалансувати процеси діяльності та цінності і орієнтації суспільства, поруч з розвитком нанотехнологій, техніки, інформаційних засобів знайти шляхи взаємодії людини з природою.

Враховуючи завдання природознавства зрозуміло, що система освіти, зокрема в процесі підготовки фахівців в цій галузі, повинна готувати не лише висококласного професіонала у своїй сфері, а й особистість, яка працюватиме на благо людства, нести відповідальність за свої дії і користуватиметься у своїй діяльності принципом “не нашкодь іншому”.

Зміст освітньої галузі – природознавство реалізовуватися як окремими навчальними предметами, так і завдяки інтегрованим курсам. Підготовка фахівця у відповідній галузі за кожною окремою спеціальністю буде відповідати вимогам сучасності, якщо програма, за якою вона ведеться, перш за все включатиме вимоги до компетентності фахівця, а отже, і результати, які ми очікуємо, тобто гарно підготовленого, високопрофесійного, конкурентоспроможного спеціаліста. Для того, щоб забезпечити виконання таких завдань, нам необхідно сформувати відповідні компетентності у студентів, а ефективно це зробити можна лише при правильно підібраному і збалансованому комплексі навчальних дисциплін.

Програма підготовки фахівця має передбачати результати, які ми хочемо бачити після отримання освіти; визначити, які знання, вміння та навички, а отже і компетентності необхідно сформувати у спеціаліста і лише потім слід підібрати навчальні дисципліни,

мають стати інструментом для формування відповідних компетентностей.

Модель трансформації системи математичної (природничої) освіти:

- оновлення змісту освіти, яке забезпечить реструктуризацію та збалансування навчальних планів, програм та змісту навчального матеріалу для освітнього ступеня “бакалавр”; суттєву модернізацію (оновлення та збагачення) змісту навчання для освітнього ступеня “магістр”; розробку та впровадження освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки магістрів;

- посилення ролі гуманітарної складової у навчальному процесі, зокрема, збалансування навчальних дисциплін гуманітарного циклу у програмі підготовки;

- вироблення нового типу мислення особистості як мислення, яке виражає процес виходу за межі його модерних характеристик: об’єктивізму, натуралізму, антропоцентризму, просвітницького гуманізму. У програмах підготовки студентів (більшою мірою магістрів) повинні з’явитися навчальні курси, які допомагатимуть індивіду аналізувати отриману інформацію, матимуть міждисциплінарний та трансдисциплінарний характер.

Питання для самоконтролю:

1. Чому відбувається вихід сучасної науки за межі модерної раціональності?
2. На що мають бути спрямовані сучасні трансформації природознавства в освітньому процесі?
3. Що таке міждисциплінарність і трансдисциплінарність?
4. Яке завдання стоїть перед природознавством як освітнім проектом?
5. Що має передбачати програма підготовки фахівця-природознавця?
6. Опишіть модель трансформації системи математичної (природничої) освіти.

Рекомендована література:

1. *Біда О.* Зародження природознавчої освіти, постановка її викладання у XIII–XIX ст. на українських землях / О. Біда // Історико-педагогічний альманах. – 2005. – Т. 1. – № 1.
2. *Добронравова І.* Філософія освіти за доби постнекласичної науки / І. Добронравова // Філософія освіти. – Київ : Майстер-клас, 2005. – № 2. – С. 116-125
3. *Дольська О. О.* Епістемологічні основи трансдисциплінарного підходу в сучасній освіті / О. О. Дольська // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 1. – С. 16-21.
4. *Корсак К.* Формування філософії нанотехнологій і освіта України / К. Корсак // Філософія освіти. – Київ : Майстер-клас, 2005. – № 1. – С. 126-134.
5. *Новіцька Т. В.* Філософський аналіз деяких проблем трансформації системи фізико-математичної, природничої освіти в контексті змін освітньої парадигми / Т. В. Новіцька // Гілея. – 2015. – № 98. – С. 332-336.
6. *Терепиций С.* Проблема універсальної картини світу в структурі розуміння сучасної людини / С. Терепиций // Вища освіта України. – 2015. – № 3. – С. 19-25.
7. *Шмалей С. В.* Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу / С. В. Шмалей. – Херсон, 2004. – 369 с.

© Новіцька Т. В.

Релігійна освіта

Проблемність феномену релігійна освіта. Релігійна освіта є гостро дискусійним питанням, що стосується можливості та способів її функціонування як: 1) світської академічної дисципліни; та 2) релігійного освітнього процесу¹. Опоненти релігійної освіти

¹ Можна говорити про світську або академічну релігійну освіту (у першому значенні) та релігійну освіту в релігії (у другому значенні)

вважають її неможливою з різних причин. Так, віруючі опоненти не бачать потреби в освіті, бо покладаються на віру. Відомі слова Тертуліана¹ про те, що “хто знає істине, тому не потрібне дослідження”, чітко увиразнює дану позицію. Світські опоненти також поділяють думку про несумісність релігії та освіти, котра набуває свого крайнього прояву у модерний час. Тоді як прихильники релігійної освіти здебільшого пов’язують її із релігійними потребами, наприклад, говорять про християнську чи то ісламську освіту. Така освіта здійснюється релігійними педагогами та священнослужителями. Вона може розглядатись двояко: 1) у вигляді передачі певних релігійних доктрин та практик особам, котрі бажають навчитися релігії; та 2) у вигляді процесу підготовки священнослужителів та релігійних педагогів. Про сучасний стан релігійної освіти в Україні йдеться у Звіті про мережу релігійних організацій в Україні². У сфері світської освіти релігія постає вже як предмет академічного дослідження. Існує думка, що у даному випадку більш доцільним є вживання терміну релігієзнавство (або релігійні студії), аніж релігійна освіта.

Для філософії освіти тема релігійної освіти є актуальною не лише з огляду на значну роль, котру релігія відіграє у житті багатьох людей, зокрема, у сучасну цифрову епоху. Дослідження зв’язку релігій та освіти складає основне завдання філософії освіти. Нерідко освіту розглядають як сучасний замітник релігії. Однак досвід свідчить, що освіті не вдалось остаточно витіснити релігію. Навпаки, у новітніх умовах релігія посилює свої позиції. Не випадково, відомий сучасний філософ Петер Слотердайк стверджує, що привід релігії переслідує Західний світ³.

¹ Квінт Септимій Флоренс Тертуліан (155/165 – 220/240) – видатний ранньохристиянський філософ, котрий заперечував сумісність філософії та християнського віровчення, бо остання “усуває мудрість світу всього”.

² Звіт про мережу релігійних організацій в Україні. станом на 1 січня 2016 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245083533

³ Див. Sloterdijk, Peter. You Must Change Your Life. On Anthropotechnics. – Polity Press, 2013.

Релігійна освіта та права людини. Головним чином релігійну освіту пов'язують із питанням прав людини. У Загальній Декларації прав людини ООН у статті 2 заявлено, що:

“Кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені цією Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань”.

Дана стаття вказує на те, що незалежно від віросповідання чи то його відсутності людина має рівні права та свободи. Це виключає перевагу жодної релігії чи то атеїзму¹.

З іншого боку, стаття 18 Декларації прав людини проголошує, що:

“Кожна людина має право на свободу думки, совісті і релігії; це право включає свободу змінювати свою релігію або переконання і свободу сповідувати свою релігію або переконання як одноособово, так і разом з іншими, прилюдним або приватним порядком в ученні, богослужінні і виконанні релігійних та ритуальних обрядів”.

Дана стаття Декларації гарантує кожній людині право практикувати будь-яку релігію. Це означає, що різні люди можуть вірувати у різні догми, здійснювати відмінні релігійні обряди, вживати специфічну їжу, дотримуватись особливого дрес-коду тощо. Таким чином визнається можливість одночасного співіснування різних релігійних практик. Ось чому важливе значення у Декларації прав людини приділено проблемі освіти, на котру покладено відповідальність за виховання толерантності та розуміння між людьми із різними релігійними уподобаннями та їх спроможності до мирного співіснування. У другому пункті 26 статті Декларації зазначено, що

“Освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особи і збільшення поваги до прав людини і основних свобод. Освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами і

¹ Атеїзм або безбожництво представляє світоглядну позицію, котра характеризується відсутністю релігійної віри. У СРСР атеїзм було проголошено панівною формою світогляду та засобом боротьби із релігією та інакомисленням взагалі.

повинна сприяти діяльності Організації Об'єднаних Націй по підтриманню миру”.

Отже, згідно Декларації прав людини, *головна мета релігійної освіти* полягає не стільки у долученні людей до релігії, скільки у прагненні впоратись із світовими політичними, культурними та екологічними проблемами на ґрунті подолання релігійної нетерпимості. А тому, релігійну освіту можна розглядати як критичне та “об’єктивне” (незалежне від будь-якої релігійної упередженості) вивчення та пояснення феномену релігії. У даному випадку належність педагога до певної релігійної конфесії чи атеїзму не є визначальним фактором, бо становить виключно особисту справу кожного. Головна вимога до викладачів – бути фахово підготовленими, щоб зуміти пояснити спільність та відмінність світоглядів християнина, мусульманина, іудея чи то індуїста. Сучасна релігійна освіта має міждисциплінарний характер, котрий передбачає залучення до неї різних навчальних дисциплін, як то історії, антропології, археології, мистецтвознавства, етики тощо. Вимога міждисциплінарного підходу також стосується релігійної освіти для релігійних цілей. На сьогодні вона стає більш відкритою до секулярних знань.

Закон України “Про освіту”. Розглянемо основні положення, котрі стосуються релігійної освіти, Закону України “Про освіту”. Так, його третя стаття “Право на освіту” у другому пункті гарантує вільний та рівний доступ до освіти, не залежно від релігійних сповідань:

“В Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров’я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак”.

Тоді як шоста стаття “Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності” містить положення про принципову незалежність освіти від релігії як:

“невтручання релігійних організацій в освітній процес (крім випадків, визначених цим Законом);

різнобічність та збалансованість інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань”

Стосовно випадків, визначених Законом, то про це говорить його стаття 14 “Позашкільна освіта”. Йдеться про недержавні позашкільні заклади освіти, котрі утворюються органами місцевого самоврядування та іншими установами, зокрема, релігійними організаціями, котрі володіють необхідною матеріально-технічною науково-методичною базою, а також педагогічним складом. В інших випадках будь-яке втручання релігії в освітній процес виключається.

Питання для самоконтролю:

1. Чому релігійна освіта є дискусійним питанням?
2. Які два значення характеризують релігійну освіту?
3. Які аргументи наводять релігійні опоненти релігійної освіти?
4. Які аргументи наводять світські опоненти релігійної освіти?
5. Чому існує думка, що у світській освіті більш доцільно вживати поняття релігієзнавства (або релігійні студії), аніж релігійна освіта?
6. Що визначає актуальність феномену релігійної освіти для філософії освіти?
7. У чому полягає зв’язок релігійної освіти та прав людини?
8. Пояснисть логіку зв’язку релігійної освіти та прав людини на основі положень Загальної декларації прав людини ООН.
9. У чому полягає головна мета релігійної освіти?
10. Які основні положення, котрі стосуються релігійної освіти, Закону України “Про освіту”?

Рекомендована література:

1. *Бабій М.* Інкорпорація релігійного компонента в систему державної освіти України: стан, проблеми / М. Бабій // Релігійна панорама. – Київ, 2003. – № 12 (40). – С. 49-53.

2. Закон України. “Про освіту” (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Загальна декларація прав людини. Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015
4. Звіт про мережу релігійних організацій в Україні станом на 1 січня 2016 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245083533
5. *Лагодич М.* Місце та роль релігійної освіти у громадянському суспільстві / М. Лагодич // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. – Чернівці : Золоті литаври, 2004. – Вип. 203–204. – Філософія. – С. 131–135.

© Гомілко О. Є.

Художня та літературна освіта

У сучасному світі водночас діють кілька впливових інтелектуальних (в тому числі освітніх) тенденцій. З одного боку, триває зростаюча *спеціалізація*, коли фахівці роблять предмет своїх досліджень дедалі вузьчим, а свою компетенцію – більш ефективною. З другого – відбувається *генералізація* знання, поглиблення міждисциплінарних зв'язків, синтез методів різних наук і галузей знань.

Генералізація знання відображає загальну цивілізаційну тенденцію – генералізації різних видів людської діяльності, коли прагматичні цілі органічно поєднуються із критеріями, скажімо, естетичними. Типовим прикладом є дизайн, де міркування практичного вжитку поєднуються із творчим процесом пошуку досконалих форм. Така генералізація є властивою для сучасних високотехнологічних гаджетів, де комунікаційні можливості поєднуються із додатковими опціями розважального характеру та засобами власного тайм-менеджменту тощо.

Світ сучасних професій є чутливим до поступового зникнення меж між корисним і красивим, між життєво необхідним та надлишковим, “зайвим. Відповідно, конфігурація сьогоденного знання – як і освіти взагалі – мусить враховувати ці тенденції, бути відкритою для пошуку, експериментів та інновацій.

Змінюється як образ (модель) освіти, так і образ фахівця. Універсально освічений фахівець завжди володів певною сукупністю загальних знань, що робили його культурною людиною. Універсальна освіченість допомагала людині бути успішнішою у своїй безпосередній справі. Знання мов, скажімо, полегшувало комунікацію з колегами, обізнаність із спорідненими галузями допомагала переносити звідти якісь новації та впроваджувати їх до інших сфер.

Серед визначально важливих засад освіти величезне значення має *художня освіта*. У найбільш загальному розуміння вона має навчити розумітися із світом художніх образів в усьому їх розмаїтті. Художньо освічена людина не тільки знає і розуміє, не тільки є носієм певних відомостей про видатних творців. Така освіта перш за все має виявити і розвинути художні здібності людини, хоча б і приховані. *Розвинені художні здібності вдосконалюють емоційний світ людини, роблять всебічно розвиненим емоційний інтелект, на основі якого тільки й може розвиватися інтелект взагалі та різні його спеціалізовані форми.*

Художня освіченість спрямована на формування і вдосконалення емоційного світу людини, вона є засобом плекання витонченості почуттів, спроможності відчувати і бачити найдрібніші деталі художніх творів (музичних, образотворчих), приховані повороти авторських задумів та ін. Саме це – і тільки це – може надати змогу людині повною мірою отримати насолоду від спілкування із світом мистецтва.

Художня освіта надає змогу людині відчувати себе спадкоємцем всієї багатоманітної і живої культури людства. Така людина починає усвідомлювати свою не випадковість, свій обов'язок перед тими, хто обживав своєю думкою і талантом світ за сотні віків, що вже пройшли. Цей обов'язок бути освіченою культурною людиною вимагає постійної праці з оволодіння величезним доробком світової культурної традиції, із безліччю творів образотворчого мистецтва,

архітектури, літератури, кінематографу тощо. Така робота не може колись припинитися. Вона має тривати все життя, – і все одно окрема людина може доторкнутися і ознайомитися тільки із невеличкою часткою художньої скарбниці людства.

Не менш важливо, щоб така обізнаність і художній смак мотивував би людину на дієву позицію щодо захисту пам'яток історії та культури, вшанування визначних світових і вітчизняних митців та їх творів. Почуття прекрасного має жити екологічну свідомість, так само як патріотизм і любов до “малої батьківщини” мають бути дієвими і сприяти нормальному розвитку локальної спільноти, життю сусідського співтовариства, участі у спільних справах тощо.

Окремим різновидом освіти художньої є *освіта літературна*. Література як царица Слова починалася з часів, коли ще не існувало писемності. Величезні епічні поеми було необхідно запам'ятовувати. Тому літературна освіта – це шанобливе ознайомлення із священними текстами різних часів і народів. Знання Біблії (найрозповсюдженішої книги у світі) збагачує людину і водночас дає ключ для розуміння багатьох явищ і шедеврів живопису, скульптури, літератури тощо.

Безперечно, вже немає необхідності тримати в пам'яті те, що можна знайти у довідниках чи в Інтернеті. Але якісна освіта передбачає наявне у живій пам'яті людини знань, без яких не можна уявити по-справжньому освіченої людини. Таке знання неможливо удавати чи симулювати – воно може бути тільки справжнім. І дати його може тільки довготривала літературна освіта.

Є загально визнаним фактом, що художня література зробила для пізнання внутрішнього світу людини і світу людських взаємин набагато більше, ніж, скажімо, психологічні науки. Визначні автори залишили нам живий портрет часу, з сторінок їхніх творів лунають голоси людей і звуки битв, галас вулиць і музика космосу. Ці часи (минулі і зовсім ще недавні) з нами. Завдяки Гомеру і Вергілію, Данте і Боккаччо, Вольтеру і Діккенсу, Бальзаку і Золя, Толстому і Шекспіру... Народ пишається своїми синами, які якнайповніше виразили своєрідність духовного обличчя, таємницю буття народу (“національний код”). Для України це – наш геніальний Кобзар – Тарас Шевченко.

Велика література сприяє самопізнанню. Великі автори допомагають нам зазирнути до прихованих глибин нашої природи, знаходити втаємничені мотиви наших вчинків та мрій, зображують гранічні прояви зла та духовної ницості, як і найвищі прояви любові, людяності та альтруїзму.

Зустріч з деякими книжками може змінити життя людини, вплинути на її долю, надихнути на здійснення великих справ. Але щоб таке відбулося, треба звертатися до книжок постійно. З книгами можна спілкуватися, їх не дарма вважають друзями.

Літературна освіта має підштовхнути до збирання власної бібліотеки. Така бібліотека – якою б невеликою вона не була – є невід'ємною складовою особистості володаря. Це – і віддзеркалення смаків володаря книг, і уособлення його ставлення до життя, до інших людей.

Вшановуючи книгу, ми зберігаємо культуру і свободу. Рятуючи книгу від знищення, ми робимо освітню справу. Ми додаємо світла до людської душі.

Читання сприяє особистісному вдосконаленню через розширення кругозору. Завдяки книгам ми немовби проживаємо не тільки власне життя, але й безліч життів разом із літературними героями. Читач доповнює свій власний життєвий досвід (завжди обмежений) досвідом інших. Прочитане утворює в пам'яті певний "депозитарій" досвіду, до якого людина може за необхідності звернутися, особливо за стресових обставин. Книга може допомогти людині вистояти, подолати біди і негаразди, якими рясніє життя

Художня література збагачує мову людини, розширює її активний словник. Відповідно, і світ такої людини грає значно більшою кількістю барв і відтінків, ніж світ людини обмеженої і примітивної. Відповідно, літературна культура сприяє людям будь-якої професії більш яскраво і адекватно виражати свої думки, урізноманітнити професійний словник (наприклад, метафорами, порівняннями, епітетами тощо). У сучасному світі, де існує тенденція до тотального спрощення, мовного зубожіння володіння літературною мовою, робота над власною мовою є обов'язком освіченої людини, особливо освітян.

Питання для самоконтролю:

1. Яке значення має генералізація людської діяльності?
2. Чому естетична (художня) освіта є важливою для будь-якої спеціальності?
3. Яке значення має емоційний інтелект в сучасному світі?
4. Які якості фахівця розвиває літературна освіта? Чому вона є важливою для педагога?

Рекомендована література:

1. *Андрущенко Т. І.* Феномен естетичного (філософсько-історичний аналіз) / Т. І. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2007.
2. *Гройс Б.* Політика поетики [Сб. ст.] / Б. Гройс. – М. : Ad marginem, 2012.
3. *Загарницька І. І.* Художнє виховання як чинник формування чуттєвої культури студентської молоді : автореф. канд. дис. / І. І. Загарницька. – Київ, 2007.
4. Краса / В кн.: Європейський словник філософій: Лексикон неперкладностей. Пер. з франц. – Том третій. – Київ : Дух і літера, 2013. – С. 241-254.
5. Література. Теорія. Методологія : пер. з польск. / упор. і наук. ред. Д. Уліцької. – К. : “Вид. дім “Києво-Могилянська академія””, 2006.
6. *Троєльнікова Л. О.* Художнє виховання в Японії та Китаї: національні традиції та сучасна специфіка [Електронний ресурс] / Л. О. Троєльнікова. – Режим доступу : <http://bo0k.net/index.php?р=article&id=19836>.
7. *Хайдеггер М.* Исток художественного творения: Избранные работы разных лет : пер. с нем. / М. Хайдеггер. – Москва : Академический проект, 2008 (Серия “Философские технологии: философия”).
8. *Цубоучі Шьойо.* Сутність художньої прози : пер. з яп. / Цубоучі Шьойо. – Київ : Вид. дім Дмитра Бураго, 2015.
9. *Шрамко О. І.* Мистецька освіта як шлях виховання духовності [Електронний ресурс] / О. І. Шрамко. – Режим доступу : <http://www.stattionline.org.ua/2012-10-19-21-22-43/29/1202-mistecka-osvita-yak-shlyah-vixovannya-duxovnosti.html>.

Медіаосвіта

Виклики сучасної культури та філософської думки з кожним роком набирають істотну вагу і мотивують учених і освітян різних країн світу до відповідного естетичного сприйняття мас-медіа. Тому мислителі ХХІ століття, з культурно-гуманістичним мисленням, розробляють стратегію розвитку медіаосвіти, спираючись на кращі культурні традиції від давнини до сучасності, розробляючи філософію розвитку медіаосвіти, особливо в сучасний період, коли йде процес становлення в ній кращих гуманістичних традицій і досягнень в галузі освіти, науки і культури.

Медіаосвіта (media education) – це процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування медіакультури та підготовки особистості до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою мас-медіа, як традиційними (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітніми (комп'ютерне опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа, з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, тобто спілкування з медіа, формування та розвиток творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різноманітним формам самовираження за допомогою медіатехніки, набуття медіа грамотності¹.

Медіаграмотність (media literacy) – це результат медіаосвіти, вивчення медіа, який полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в освіті та суспільстві. Існує пряма залежність: чим більше вивчаємо медіа, або за допомогою медіа,

¹ Федоров А. В. Медиаобразование / А. В. Федоров // Большая российская энциклопедия. Т. 17. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2012. – С. 480.

тим вище рівень медіаграмотності¹. Існує думка, що медіа грамотність – це частина більш ширшого і об’ємного поняття такого як інформаційна грамотність.

Позитивним результатом медіаграмотності прийнято вважати *медіакомпетентність особистості (media competence of personality)* – сукупність мотивації, знань, когнітивних вмінь та здібностей, таких як: креативність, критичність, комунікативність тощо, що сприяють вибору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню і передачі медіа текстів та їх різновидів, функціонуванню медіа в соціумі взагалі.

Оксфордська енциклопедія визначає медіаосвіту як предмет, пов’язаний одночасно з пізнанням того, як створюються і поширюються медіатексти, і розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки їхнього змісту².

Метою медіаосвіти є формування медіакультури та медіасвідомості особистості в соціумі, або ж у середовищі значущих для неї угруповань.

Завдання медіаосвіти:

- захист “медіаімунітету” особистості, тобто формування здатності протистояти негативному впливу медіасередовища;
- забезпечення психологічного добробуту при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність;
- сформуванню вмінь підбирати необхідну, достовірну, актуальну, ціннісну інформацію (данні);
- формування критичного мислення та медіасвідомості як психологічних механізмів медіаграмотності;
- розуміння та сприймання мови різних медіа (змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей);

¹ Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник для студентів педагогічних коледжів / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волощенко ; за науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ : Центр Вільної Преси, 2014. – 431 с.

² Медіаосвіта в Україні: історія і сьогодення / М. Коропатник // Сіверянський літопис. – 2016. – № 3. – С. 159-174.

– розвиток здатності до медіаторчості для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань;

– підвищення рівня міжособистісної комунікації і соціального середовища взагалі;

– розкриття різних площин медіакультури: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіакультури, медіарту, медіаосвіти, медіапедагогіки тощо¹.

Вперше термін “медіаосвіта” було вжито у 1973 року на спільному засіданні сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації. Хоча є думка, що першу навчальну програму з медіаосвіти розробив канадієць М. МакЛюен 1959 року, а її активне застосування в навчально-виховному процесі розпочалося в 60-х роках ХХ ст. у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції. Попри те, що теорію та практику медіаосвіти в світі розробляють уже протягом тривалого часу, остаточної визначеності стосовно цього терміну ще немає.

Є чотири стадії формалізації концепції медіаосвіти:

1) Грюнвальдська декларація 1982 року, яка виокремила галузь медіаграмотності, привернувши увагу до впливу медіа на освіту;

2) Тулузька конференція 1990 року, що сприяла систематизації та уточненню визначенню галузі;

3) Віденська конференція 1999 року – запропонувала новий погляд на медіаосвіту в контексті інформаційно-технологічної революції і нової ери комунікації;

4) семінар ЮНЕСКО в Севільї 2002 року, на якому адаптовано визначення галузі та напрями її просування: дослідження, навчання (тренінги), співпраці між школами, ЗМІ, неурядовим сектором і державними установами, консолідації та просування громадського сектору та його співпраці з засобами масової інформації.

¹ Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник для студентів педагогічних коледжів / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко; за науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ: Центр Вільної Преси, 2014. – 431 с.

В 2007 року ЮНЕСКО прийняла Паризьку програму, що містила дванадцять рекомендацій з медіаосвіти, зокрема: інтегрувати медіаосвіту на початковому етапі підготовки педагогів, розвивати ефективні педагогічні методи, мобілізувати всіх зацікавлених осіб в освітній та соціальній сфері, практикувати медіаосвіту впродовж життя. Європейський парламент ухвалив у 2008 році резолюцію з медіаграмотності в світі цифрових технологій, в якій підкреслив, що медіаграмотність – базовий елемент політики в сфері споживання інформації, й вона має охоплювати всі категорії людей протягом усього їхнього життя, для того щоб допомогти їм практично та творчо використовувати медіа.

З 2011 року в Україні розпочався експеримент із запровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл. Також за сприянням Міністерства освіти та науки України впроваджується програма з медіаосвіти для вчителів, які проходять підвищення кваліфікації¹.

Філософія медіаосвіти XXI століття, повинна бути детермінована філософсько-світоглядною проблематикою, яка передбачає осмислення феномена людини у Всесвіті, аксіологічних принципів буття людини, специфічності його ментальності в умовах глобалізації та інших аспектів філософського споглядання сучасного існування і медіабуття. Хоча з іншого боку, розвиток філософії медіаосвіти може реалізовуватися як специфічний, своєрідний тип осмислення процесів медіанавчання та медіавиховання поряд з іншими формами концептуально-теоретичного аналізу в психології, педагогіці, культурології, політології, соціології, риториці тощо. Ми вже відзначали, що філософія медіаосвіти – порівняно молода галузь науки. Вона з великим інтересом шукає відповіді на фундаментальні питання, пов'язані з впливом медіа на розвиток і формування особистості та соціуму, рішення яких орієнтоване на суспільно значимі цілі, що в недалекому майбутньому повинні визначати напрямки медіаосвіти XXI століття. Однак найбільш значущою проблемою медіаосвіти

¹ Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник для студентів педагогічних коледжів / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко ; за науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ : Центр Вільної Преси, 2014. – 431 с.

XXI століття, виступає проблема наповнення змісту сучасної медіаосвіти дійсно якісними знаннями¹.

Основні теорії медіаосвіти:

1. “Протекціоністська” (“ін’єкційна”, “захисна”, “прищеплювальна”) теорія медіаосвіти – пом’якшення негативного ефекту надмірного захоплення медіа (запобігання медіазалежності).

2. Теологічна / релігійна теорія медіаосвіти – залучення аудиторії до тієї чи іншої моделі поведінки, до ціннісних орієнтацій, що відповідають тим чи іншим релігійним догматам.

3. Соціокультурна теорія медіаосвіти – культурологічна (освіта як результат розвитку медіакультури) і соціологічна (як результат усвідомлення в педагогіці значущості соціальної ролі медіа) складові медіаосвіти.

4. Етична теорія медіаосвіти – долучити аудиторію до тієї чи іншої етичної моделі поведінки з врахуванням рівня розвитку цивілізації, демократії, морального виховання, релігійних поглядів тощо.

5. Семіотична теорія медіаосвіти – навчання правил декодування медіатексту, опису його змісту, асоціацій, мовних особливостей.

6. Естетична (художня) теорія медіаосвіти – допомогти аудиторії зрозуміти основні закони й мову спектра медіатекстів, що стосуються мистецтва, розвинути естетичне/художнє сприйняття і смак, здібності до кваліфікованого художнього аналізу.

7. Культурологічна теорія медіаосвіти – допомогти аудиторії зрозуміти, як медіа (медійні агенції, медійні категорії, медійні технології, медійні мови, медійні аудиторії тощо) можуть збагатити сприйняття, знання, розуміння тощо.

8. “Практична” теорія медіаосвіти, теорія практичної медійної діяльності / активності – практичне вміння працювати з медіа апаратурою.

¹ Черный А. А. Исторические факты и философские тенденции развития медиаобразования в России XVII в. и их косвенное влияние на медиафилософию XXI века / А. А. Черный // МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ. – № 3. – 2013. – С. 16-25.

9. Теорія медіаосвіти як джерела “задоволення потреб” аудиторії – вміння правильно вибрати й оцінити медіатекст відповідно до своїх потреб.

10. Екологічна теорія медіаосвіти – це синтез положень, взятих з “протекціоністської”, “естетичної” й “етичної” теорій медіаосвіти і теорії розвитку критичного мислення.

11. Ідеологічна теорія медіаосвіти – викликати в аудиторії бажання змінити систему масової комунікації або, навпаки, переконати, що сформована медійна система – ідеальна, в цьому випадку посилено критикують медіакультуру інших країн.

12. Теорія медіаосвіти як розвитку “критичного мислення” – навчити аудиторію аналізувати і виявляти маніпулятивні дії медіа, орієнтуватися в інформаційному потоці сучасного суспільства¹.

Питання для самоконтролю:

1. Що таке медіаосвіта?
2. Що таке медіаграмотність?
3. Що таке медіакомпетентність?
4. Яка мета і завдання медіаосвіти?
5. Опишіть основні теорії медіаосвіти.

Рекомендована література:

1. Федоров А. В. Медиаобразование / А. В. Федоров // Большая российская энциклопедия. – Т. 17. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2012. – С. 480.
2. Медіаосвіта в Україні: історія і сьогодення / М. Коропатник // Сіверянський літопис. – 2016. – № 3. – С. 159-174.
3. Черный А. А. Исторические факты и философские тенденции развития медиаобразования в России XVII в. и их косвенное влияние на медиафилософию XXI века / А. А. Черный // МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ. – № 3/ 2013. – С. 16-25.

¹ Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник для студентів педагогічних коледжів / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ : Центр Вільної Преси, 2014. – 431 с.

4. *Фатеева И. А.* Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации : монография / И. А. Фатеева. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
5. *Федоров А. В.* Медиаобразование: история и теория / А. В. Федоров. – Москва : МОО “Информация для всех”, 2015. – 450 с.
6. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник для студентів педагогічних коледжів / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ : Центр Вільної Преси, 2014. – 431 с.

© *Кивлюк О. П.*

4.2. Політика та етика освіти

Влада та відповідальність в освіті

В наш час освіта є одним із інтегруючих факторів усього світового співтовариства, що пов'язано із зростанням соціалізуючої функції освіти в сучасних умовах. Загальновідомо, що проблеми на різних ланках освіти є складними, але, не зважаючи на це, держава є відповідальною перед освітою. Вона повинна чітко формувати пріоритетний характер перебудови системи загальної та вищої освіти, її інтелектуальної, науково-технічної, культурної складової в ХХІ столітті. Саме влада повинна приймати кардинальні міри по покращанню матеріального та соціального положення професорсько-викладацького складу, по переоснащенню учбового процесу та забезпеченню його інформаційними каналами; піклуватися про виховання, про фізичне та духовне здоров'я учнів та студентів; посилювати зв'язок виробництва з наукою; сприяти впливу системи освіти на подолання демографічної кризи в суспільстві.

Поняття влади. Отже, потрібно детальніше розглянути поняття влади в сучасному розумінні, тому що без поняття влади, ми не зможемо судити дії владних структур, рівно як і можливості засуджувати чи довіряти їм. Адже сфера освіти, як і будь-яка інша сфера суспільного життя, глибоко залежна від владних дій, продиктованих потребами сьогодення і майбутнього розвитку. Ті історичні зміни, які відбувалися протягом століть були спричинені тими відносинами, які склалися, а сучасність потребує нового розуміння і тлумачення даних понять.

Отже, ще на початку нинішнього століття Макс Вебер *визначав владу як можливість індивіда здійснити свою волю всупереч опору інших¹*. Саме в концепції німецького дослідника проводиться чітка

¹ Weber M. Economy and Society / M. Weber. – N.Y., 1968. – 382 p.

відмінність між основами владних відносин і сферою реалізації влади. У середині століття Г. Лассуелл і А. Каплан розглядали застосування влади як акти, що впливають на когось або зумовлюють інші дії¹. П. Моррісс стверджує, що влада – не просто спосіб впливу на когось або на щось, а дія як процес, спрямований на зміну (когось або чогось)². Про те ж говорить і А. Гідденс: володіння владою означає здатність міняти порядок речей. Він зазначає, що “влада за своєю природою не є пригнобленням”, вона просто є “здатність обирати образ дій або можливість добиватися результатів”; як така вона не являє собою перешкоду на шляху до свободи і емансипації, а як раз слугує для них проміжною ланкою, посередником”³. Володіння владою – це, в даному випадку, не що інше, як здатність діяти усвідомлюючи моральну відповідальність. А що таке освіта, як не формування даної здатності?

І. А. Ільїн наголошує, що держава із слабкою владою нежиттєздатна і виділив шість аксіом влади:

1) державна влада не може належати нікому окрім правового повноваження, тобто законодавець повинен володіти особливою предметною і духовною компетенцією;

2) державна влада повинна бути єдиною;

3) державна влада завжди має здійснюватися найкращими людьми, які задовольняють етичний і політичний ценз;

4) політична програма може містити в собі лише такі заходи, які переслідують загальний інтерес;

5) програма влади може включати в себе тільки ті заходи і реформи, які можна здійснити;

6) державна влада принципово пов'язана розподільною справедливістю.⁴

Отже, влада включає поняття про “здатність” і “можливість”, а володіння нею рівносильне тому, що від когось

¹ Lasswell D. Power and society / D. Lasswell, A. Kaplan. – New Haven, 1950. – 327 p.

² Morriss P. Power: a Philosophical Analysis / P. Morriss. – N.Y., 1987. – 238 p.

³ Giddens A. The Constitution of Society / A. Giddens. – Berkeley, 1984. – P. 257.

⁴ Общее учение о праве и государстве / под ред. И. Ильина. – Москва : АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 510, [2] с. – (Философия. Психология).

або від чогось залежать результати або наслідки здійснених дій, які вплинуть на існування, інтереси, тобто створення відповідного простору. В нашому випадку ми можемо говорити про *освітній простір*, який, враховуючи смислове наповнення його структурних компонентів, *розуміється як певним чином упорядкована структура, яка характеризує всі процеси, форми, траєкторії руху і виражає відношення між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату удосконалення здібностей і поведінки її суб'єктів*. Він відображає систему соціальних зв'язків та відношень у галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів (політичних, освітніх тощо), пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства. Тут категорія влади розглядається як *“стимулюючий чинник”* формування і організації освітнього простору¹. Тобто, між владою і освітою повинен існувати постійний діалог, який сприятиме впровадженню активної і продуктивної державної освітньої політики.

Поняття відповідальності в освіті. Освіта як процес і результат контролюється і регулюється усіма суб'єктами освітнього процесу і головною ознакою діяльності та відповідальності таких суб'єктів є *якість освіти*². Поліпшення якості освіти є одним з головних завдань сучасної державної політики, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації прав громадян на освіту. Отже, можна стверджувати, що *відповідальність в освіті – це відповідальність всіх суб'єктів в освітньому просторі за якість освіти*.

В сучасному розумінні *якість освіти – це не лише характеристика суми знань, засвоєних людиною*. У світі, де знання і технології оновлюються швидше, ніж життя одного покоління людей, слід спрямувати навчальний процес не тільки на засвоєння базових знань, а й на набуття потреби, умінь і навичок самостійно

¹ Ховрич Н. М. Проблема взаємовідношення освіти і влади у філософії освіти [Електронний ресурс] / Н. М. Ховрич. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009-2/29_Hovrich.pdf

² Пахотін К. Якість освіти – інтелектуальне обличчя держави / К. Пахотін // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 112-117.

засвоювати нові знання та інформацію протягом усього життя й ефективно використовувати їх на практиці, вміння сприймати зміни, які стають невід'ємною рисою буття людини, готовності вчасно відмовитися від старого досвіду й норм поведінки. Тому якість освіти має включати і характеристику формування таких рис, як толерантність, сприйняття інших культур, релігій, цінностей, уміння спілкуватися з їх носіями.¹

Відповідальність усіх суб'єктів освітнього простору за якість освіти характеризується такими складовими:

По-перше, відповідальністю за якість навчально-методичної бази, що передбачає ресурсне забезпечення закладів освіти на належному рівні, залучення до навчального процесу не тільки таких якісних, традиційних компонентів, як підручники, а й нових сучасних засобів і методів пізнання, пов'язаних із сучасними технічними можливостями;

По-друге, відповідальністю за якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу, що передбачає переоцінку соціальної ролі викладача: сьогодні вчитель і викладач – не тільки абсолютний носій знань, він має виконувати місію духовного поведиря дитини, має стати для неї водночас джерелом авторитетної інформації, майстром навчання способів оволодіння різнопредметною діяльністю, бути організатором пізнавального діалогу дитини з навколишнім світом, людьми, самим собою, особистим психологом і психотерапевтом, соціальним працівником і наставником².

По-третє, відповідальністю за якість суб'єкта навчання (в середній освіті) – це рівень навченості школярів, міцність і глибина їхніх знань, практичних умінь, сформованість пізнавальних інтересів, інтелекту, особистісних якостей, світоглядної позиції тощо; у вищій освіті – це рівень підготовки фахівців, здатних до

¹ *Линовицька О.* Предметна сфера відповідальності в освіті [Електронний ресурс] / О. Линовицька. – Режим доступу : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15399-predmetna-sfera-vidpovidalnosti-v-osviti.html>

² *Грінченко Г. Ф.* Нові тенденції в навчально-виховній роботі вчителя школи / Г. Ф. Грінченко, Т. О. Грищенко, В. В. Кудряшова // Теоретичні та методологічні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя : збірник науково-методичних праць ; ред. кол. : Дубасенок О. А. та інш. – Київ : ІЗМН. – Житомир : Держ. пед. інститут, 1999.

ефективної професійної діяльності, до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, які володіють технологіями в межах свого фаху, вмінням використовувати свої знання при вирішенні професійних завдань.

Існують такі види відповідальності в освіті:

1. Адміністративна відповідальність за правопорушення в сфері освіти – це застосування до осіб, які вчинили проступки в сфері освіти, адміністративних санкцій, що тягнуть для винних осіб обтяжливі наслідки майнового та організаційного (правообмежувального) характеру і застосовуються спеціально уповноваженими публічними органами та їх посадовими особами, які регулюють адміністративну діяльність у сфері освіти, на підставах і у порядку, встановлених нормами адміністративного права.

Ознаки адміністративної відповідальності за правопорушення в сфері освіти:

а) адміністративна відповідальність за правопорушення в сфері освіти настає при порушенні адміністративно-правових норм, якими врегульована дана сфера, що визначені законодавством як адміністративні правопорушення, і за які встановлені адміністративні санкції;

б) до адміністративної відповідальності за правопорушення в сфері освіти притягаються особи, які порушили правила, що регламентують адміністративну діяльність у сфері освіти;

в) мірою адміністративної відповідальності за правопорушення в сфері освіти, є адміністративні санкції;

г) суб'єктами, що мають право притягати до адміністративної відповідальності за правопорушення в сфері освіти, є спеціально уповноважені публічні органи та їх посадові особи, які регулюють діяльність у сфері освіти.

Кодексом України про адміністративні правопорушення безпосередньо передбачене настання адміністративної відповідальності для суб'єктів у сфері освіти, як для посадових осіб (дії чи бездіяльність), так і для споживачів освітянських послуг за порушення встановлених законодавством норм.

Рішення, дії чи бездіяльність суб'єктів владних повноважень можуть бути оскаржені в адміністративному порядку відповідно до Кодексу адміністративного судочинства України. Разом із тим, слід зазначити, що норми КУпАП не містять чітко визначених норм, порушення яких передбачає настання адміністративної відповідальності в сфері освіти.¹

2. *Освітня правова (юридична) відповідальність* настає настає за порушення педагогічних юридичних норм, що регламентують педагогічні відносини (правовідносини). Вона виявляється у застосуванні санкцій певного характеру, зумовлених змістом педагогічних правовідносин. З теоретико-правової точки зору можна розглядати юридичну відповідальність у сфері освіти як ретроспективну, що виражається в специфічних охоронних правовідносинах, суб'єктами яких виступають держава і правопорушник. Юридична відповідальність не може встановлюватися і застосовуватися довільно. Порядок залучення до відповідальності і заходів, що застосовуються державою при настанні юридичної відповідальності, повинні відповідати певним вимогам – принципам, до яких відносять законність, обґрунтованість, справедливість, невідворотність, доцільність, неприпустимість повторної або подвійної (кримінальної та адміністративної) відповідальності за вчинення одного і того ж правопорушення. Особливістю юридичної відповідальності в освіті є її комплексний характер, коли вона, включаючи в себе елементи різних видів відповідальності, відображає особливості змісту педагогічних правовідносин, що і отримав своє закріплення в окремих законодавчо-нормативних актах: Законі України “Про освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про дошкільну освіту” тощо. Юридична відповідальність в системі освіти має суто специфічний характер, тобто всі учасники освітніх відносин володіють спеціальним правовим статусом. Наприклад, суб'єктами відповідальності в освіті можуть бути працівники регіональних органів виконавчої влади, що здійснюють функції управління в

¹ Адміністративне право України : підр. / за заг. ред. проф. Т. О. Коломоєць. – Київ, 2008.

галузі освіти; працівників муніципальних органів, наділених відповідною компетенцією, юридичні особи (освітні установи; керівники освітніх установ; педагогічні та науково-педагогічні працівники та засновки освітніх організацій).¹

При всіх вжитих заходах законодавець не повинен зупинятися на досягнутому, тому що в процесі модернізації і розвитку освіти, в процесі появи нових норм і правил, також будуть з'являтися нові види правопорушень. Виходом з цієї ситуації буде своєчасне реагування та врегулювання законодавчим шляхом відносин в сфері освіти і законодавче встановлення адекватної юридичної відповідальності за порушення законодавства яке регулює відносини в освітній сфері, прийняття спеціальних нормативних актів, що охоплюють всю сферу освітніх відносин.

3. *Соціальна відповідальність* – це відповідальність навчальних закладів, особливо вищих навчальних закладів, зокрема університетів як соціальних інститутів перед суспільством за результати і якість своєї професійної діяльності. Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів пов'язана з тим, що саме у системі вищої освіти формується інтелектуальна еліта нації. Фахівці з вищою освітою є показником освіченості, цивілізованості країни, її професійного, наукового потенціалу і конкурентоспроможності. На жаль, швидкий процес девальвації значущості і якості вищої освіти в Україні призвів до того, що випускники університетів не відповідають багатьом вимогам до фахівців з університетською освітою, сформованим ще за радянських часів. Соціально відповідальна освіта має забезпечити високий рівень реалізації не тільки традиційних – навчальної і дослідницької функцій, але і нових – інноваційної і підприємницької та культурної функцій².

¹ *Тицька Я. О.* Особливості змісту освітніх правовідносин / Я. О. Тицька // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Юристпроденція, 2013. – № 6-1. – Т. 1.

² *Кузнєцова Н. В.* Соціальна відповідальність вищої освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Кузнєцова. – Режим доступу : <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/kuzn-cova-n-v-soc-alna-v-dpov-daln-st-visho-osv-ti.html>

Таким чином, в глобальному розумінні, відповідальність влади за освіту визначає майбутнє кожної країни та планети в цілому. Освіта є для особи та суспільства засобом позитивних змін, і тому, якщо людина цілеспрямовано не навчається і не виховується, згідно адекватній державній політиці, її розвиток гальмується. Глобальна освіта – є новою для філософії освіти проблемою, вирішення якої залежить від рівня осмислення найглобальніших проблем сучасності, відповідальності влади за освіту в умовах глобалізації. Але, існує інший вид питання – відповідальність освіти перед владою. Проблема відповідальності освіти актуалізується в умовах низького рівня ресурсозбереження в країні. Загострюється проблема трудових ресурсів, обмеженість яких можливо компенсувати тільки покращанням їх якості, підвищуючи сам рівень освіченості. Удосконалення освіти необхідно також з метою перерозподілу трудових ресурсів із сфери матеріального виробництва в невиробничу сферу. Розвиток сфери послуг пропонує модернізацію освітньої галузі перенавчання та перекваліфікації. Головна роль в цьому належить саме освітнім установам. Влада і суспільство мають визнати освіту пріоритетом і якщо будуть швидко і впевнено виконуватися всі законодавчі акти в даній сфері, вкладатися кошти, зусилля, інтелект – зникнуть невпевненість та тривожність, ми зможемо гідно виховати наші майбуті покоління.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення поняття влади.
2. Як визначають поняття влади відомі вчені (Макс Вебер, Г. Лассуелл, А. Каплан, П. Морріс, І. Ільїн)?
3. В чому полягає взаємозв'язок влади і освіти? Наведіть приклади.
4. Дайте визначення поняттю “відповідальність в освіті”.
5. Що означає якість освіти і якими складовими вона характеризується?
6. Які існують види відповідальності влади за освіту?
7. Що характеризує адміністративна відповідальність в галузі освіти та які її основні ознаки?

8. Назвіть основні ознаки та характеристики юридичної відповідальності та соціальної відповідальності за освіту.
9. Охарактеризуйте основні проблеми відповідальності влади за освіту в епоху глобалізації та шляхи їх вирішення.

Рекомендована література:

1. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
2. Закон України “Про загальну середню освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
3. Закон України “Про професійно-технічну освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
4. Закон України “Про дошкільну освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
5. Закон України “Про позашкільну освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. Адміністративне право України : підручник / за заг. ред. проф. Т. О. Коломoeць. – Київ, 2008. – 456 с.
7. *Кузнєцова Н. В.* Соціальна відповідальність вищої освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Кузнєцова. – Режим доступу : <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/kuzn-cova-n-v-soc-alna-v-dpov-daln-st-visho-osv-ti.html>.
8. *Тицька Я. О.* Особливості змісту освітніх правовідносин / Я. О. Тицька // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Юристпруденція. – 2013. – № 6-1. – Т. 1.
9. *Morriss P.* Power: a Philosophical Analysis / P. Morriss. – N.Y., 1987. – 238 p.
10. *Giddens A.* The Constitution of Society / A. Giddens. – Berkeley, 1984. – P. 257.
11. Общее учение о праве и государстве / под ред. И. Ильина. – Москва : АСТ М, 2006. – 510, [2] с. – (Философия. Психология).
12. *Weber M.* Economy and Society / M. Weber. – N.Y., 1968. – 382 p.
13. *Lasswell D.* Power and society / D. Lasswell, A. Kaplan. – New Haven, 1950. – 327 p.

14. *Ховрич Н. М.* Проблема взаємовідношення освіти і влади у філософії освіти [Електронний ресурс] / Н. М. Ховрич. – Режим доступу : http://novyn.kpi.ua/2009-2/29_Novrich.pdf
15. *Пахотін К.* Якість освіти – інтелектуальне обличчя держави / К. Пахотін // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 112-117.
16. *Линовицька О.* Предметна сфера відповідальності в освіті. – [Електронний ресурс] / О. Линовицька – Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15399-predmetna-sfera-vidpovidalnosti-v-osviti.html>
17. *Грінченко Г. Ф.* Нові тенденції в навчально-виховній роботі вчителя школи / Г. Ф. Грінченко, Т. О. Грищенко, В. В. Кудряшова // Теоретичні та методологічні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя : збірник науково-методичних праць ; ред. кол. : О. А. Дубасенок та ін. – Київ : ІЗМН. – Житомир : Держ. пед. інститут, 1999.

© Мелещенко Л. П.

Мультикультуралізм та космополітанізм в освіті

Глобалізація як цивілізаційна тенденція розвитку сучасних суспільств має багатовекторні вияви: з одного боку, вона призводить до активізації міжкультурної взаємодії; інтеграції спільнот, регіонів та країн; виникнення нових форм асоційованого виробництва й продукування знань, а з іншого – викликає міграційні процеси, що впливають на етнокультурне й соціальне життя спільнот, супроводжується зростанням соціальної напруженості, появою міжнаціональних конфліктів тощо. Розуміння цих процесів і перші спроби розв'язання політичних, соціальних і освітніх проблем в умовах глобальних викликів ХХІ століття та локальних соціокультурних потреб спонукали державних і громадських діячів, науковців, освітян до усвідомлення феномена мультикультурності.

Мультикультуралізм як одна з форм ліберальної ідеології покликаний здійснювати політику згоди і стабільності, сприяти

культурному плюралізму й захищати культурну багатоманітність^{1, 2}. Принципи мультикультуралізму і полікультурності поширюються не лише на політичні, соціальні, культурні сфери, а і на освіту, окреслюючи її загальнометодологічну проблематику, пов'язану з актуалізацією потреби навчання молодого покоління з орієнтацією на здобуття компетентностей, які необхідні для адаптації й самореалізації в глобальному мультикультурному суспільстві³.

У загальному розумінні мультикультуралізм можна трактувати як політику, спрямовану на збереження й розвиток в окремій країні і світі загалом культурних відмінностей. *Мультикультуралізм* – один із аспектів толерантності, що полягає у вимозі паралельного існування культур із метою взаємного проникнення, збагачення і розвитку в загальнолюдському вимірі масової культури.

Ідея мультикультуралізму висувається переважно в економічно розвинених країнах, де спостерігається значний приплив іммігрантів⁴. Тому мультикультуралізм є невід'ємною частиною загальнокультурного, політичного та філософсько-педагогічного простору різних країн, оскільки рівноправне співіснування численних культур, стилів життя і мислення в суспільстві є індикатором розвиненої держави⁵.

¹ *Агатаева Б. Б.* Мультикультурное образование [Электронный ресурс] / Б. Б. Агатаева. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/8_NIT_2008/Tethis/Pedagogica/27871.doc.htm

² Концепція мультикультуралізму [Текст] : зб. наук. праць / ред. О. Є. Гомілко. – Київ : Стилос, 2005. – 143 с.

² *Бобрицька В. І.* Загальнометодологічні проблеми педагогіки: полікультурний аспект / В. І. Бобрицька // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – Хмельницький : ПП Заколотний М. І., 2011. – С. 68-72.

³ Мультикультуралізм. Матеріал из Википедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%BC>

⁴ Мультикультуралізм. Матеріал из Википедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%BC>

⁵ Методологічний семінар “Мультикультурна освіта: досвід США та його інтерпретації в українському контексті” // Філософія освіти. – 2013. – № 2 (13). – С. 166–220. – С. 170.

Мультикультурна освіта – це освіта, яка створює рівні умови для всіх етносів щодо реалізації їх культурних потреб, доєднує молодь до культурних і моральних цінностей інших країн і народів. Саме у мультикультурній освіті повною мірою реалізується принцип діалогу і взаємодії культур. Мультикультурна освіта формує мультикультурну особистість, що визнає культурний плюралізм та активно захищає національно-культурну багатоманітність¹.

У сучасній філософії освіти припускається деяка синонімічність понять “мультикультуралізм в освіті” і “мультикультурна освіта” та розуміння їх як таких, що ґрунтуються на положеннях:

- визнання природності розмаїття образів життя, рівноправності різних культурних форм;
- легімітизація шляхом реабілітації маргінальних культур, які в певну історичну добу були позбавлені права на адекватне самовираження;
- визнання багатовимірності соціокультурних явищ;
- відмова від панування цілого над частковим, загального над одиничним;
- визнання принципу плюралізму й децентралізації;
- відмова від лінійності².

Мультикультурна освіта містить космополітичну складову, зокрема, космополітичні цінності – повагу, доброту, мир, справедливість, толерантність, любов. Тому мультикультурна освіта може розумітися і як космополітичний феномен.

У філософії освіти побудова сучасної теорії ідентичності здійснюється на ґрунті універсалізуючих методологій, серед яких чільне місце відводиться космополітанізму (cosmopolitanism). Зарубіжні вчені для означення процесів творення глобальної

¹ *Агатаєва Б. Б.* Мультикультурное образование [Электронный ресурс] / Б. Б. Агатаева. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/8_NIT_2008/Tethis/Pedagogica/27871.doc.htm

² Методологічний семінар “Мультикультурна освіта: досвід США та його інтерпретації в українському контексті” // *Філософія освіти.* – 2013. – № 2(13). – С. 166-220. – С. 170-171.

ідентичності оперують поняттям “космополітанізм”^{1, 2, 3}. Вітчизняні дослідники для розрізнення негативного значення поняття “космополітизм”, яке вживалося за радянських часів для критики та переслідування людей, котрі надавали перевагу західному стилю життя над радянським, вживають поняття “космополітанізм”⁴. Ідеї космополітанізму в освіті мають вияв у демократичних свободах вибору траєкторії освітнього процесу, майбутньої професії, професійної самореалізації.

Історично ідеї мультикультурної освіти формувалися в контексті утвердження її гуманістичної спрямованості, орієнтації на розуміння *Іншого* на основі прийняття єдності в різноманітності та різноманітності у єдності.

Витоки розуміння філософсько-теоретичних засад мультикультуралізму пов’язані з ідеями постструктуралізму, неопрагматизму, екзистенціалізму, феноменології, герменевтики, соціального конструктивізму, критичної теорії, критичної педагогіки, критичної расової теорії фемінізму, постколоніалізму та інших філософських течій, які імплементуються в теорію мультикультуралізму на засадах взаємодоповнення⁵.

В освітньому контексті мультикультуралізм, як стверджують його засновники Дж. Бенкс (концепція “освітньої рівності”), С. Ніето (критична модель вченого передбачає декілька рівнів підтримки плюралізму: “терпимість, прийняття, повага, солідарність і критика”), К. Слітер (концепція антирасистської

¹ Beck U. Cosmopolitanism as imagined communities of global risk. Tiryakian E. A. (guest ed.) / U. Beck // ‘Imagined Communities’ in the 21st Century, special issue, *American Behavioral Scientist* 55(10): 1346–1361.

² Donald J. Internationalization, diversity and the humanities curriculum: Cosmopolitanism and multiculturalism revisited / J. Donald // *Journal of Philosophy of Education*. – 2007. – 41 (3). – P. 283–308.

³ Papasterhanou M. Arrows not yet fired Cultivating Cosmopolitanism through education / M. Papasterhanou // *Journal of Philosophy of Education*. – 2002. – 36 (1). – P. 69–87.

⁴ Бистрицький Є. Ідентичність, спільнота і методологія визнання / Є. Бистрицький // *Визначальні виміри сучасного філософсько-антропологічного знання*. Під ред. Є. І. Андроса. – Київ : Стило, 2013. – С. 55–79. – С. 60.

⁵ Методологічний семінар “Мультикультурна освіта: досвід США та його інтерпретації в українському контексті” // *Філософія освіти*. – 2013. – № 2 (13). – С. 166–220. – С. 171.

освіти), спрямований на всебічне реформування освітньої системи. Таке реформування має бути зорієнтованим на виконання завдань:

- забезпечення соціальної справедливості для всіх верств суспільства, включаючи маргінальні групи;
- здійснення критичного аналізу систем влади та привілеїв;
- подолання проблем нерівності у доступі до якісної освіти незалежно від їх раси, етнічної належності, статі, соціального класу, релігії, мови, віку, фізичних можливостей тощо¹.

Становлення ідей космополітанізму в історико-філософському вимірі пов'язане з поглядами А. Сена² щодо поширення дискурсу глобалізації за межі економіки та політики, які існують поза контурами можливостей творення світового громадянства та космополітаністської спільноти (community) Юргена Габермаса³. Останній підкреслює: “Коллективність сьгоднішніх поколінь людей, розсипаних по всіх кінцях світу, яка, безсумнівно,... поділяє абстрактні інтереси у базових речах (goods), необхідних для виживання”, – екології, природних ресурсах або запобігання радіоактивного забруднення. Утім, Габермас бачить глобальну спільноту лише в контексті спільної політичної культури людей, базованої на загальних демократичних цінностях, “оскільки світове громадянство не формує колектив, який би утримувався разом завдяки політичному інтересу в самоствердженні способу життя, що визначає їхню ідентичність”⁴.

Сучасне українське суспільство визначило пріоритетним рух до інтегрування у європейську спільноту. Ці наміри пов'язані з готовністю до прийняття західних ліберально-демократичних цінностей. Це значить, що система освіти України у своєму реформуванні має урахувувати прагнення переважної більшості

¹ Методологічний семінар “Мультикультурна освіта: досвід США та його інтерпретації в українському контексті” // *Філософія освіти*. – 2013. – № 2 (13). – С. 166–220. – С. 177.

² *Sen A. Identity and Violence. The Illusion of Destiny / A. Sen.* – New York, L., W.W. Norton & Company, 2006.

³ *Habermas J. The Crisis of European Union. A Response. Polity Press / J. Habermas.* – Cambridge, 2012.

⁴ *Бистрицький Є. Ідентичність, спільнота і методологія визнання / Є. Бистрицький // Визначальні виміри сучасного філософсько-антропологічного знання / під ред. Є. І. Андроса.* – Київ : Стило, 2013. – С. 55–79. – С. 61.

громадян на формування толерантного ставлення до культурного розмаїття – політичного, ідеологічного, мовного, релігійного, ціннісного тощо.

В умовах сучасних глобальних викликів мультикультуралізм і космополітанізм в освіті України мають розглядатися в ракурсі концептуального проекту її реформування. У цьому контексті слухними є висновки вчених¹ щодо впровадження в освітній процес навчальних закладів України досвіду країн світу (США, Канади, Австралії, Великобританії, Німеччини), зокрема, таких положень:

– побудова гармонійного діалогу культур, подолання дискримінації представників різних культур в освітньому середовищі навчальних закладів усіх типів і рівнів;

– інтеграція ідей мультикультуралізму і космополітанізму у змісті навчальних предметів/дисциплін у ЗНЗ і ЗВО;

– розроблення наукового і навчально-методичного супроводу запровадження ідей мультикультуралізму і космополітанізму в освіті.

Питання для самоконтролю:

1. Яка роль мультикультурної освіти на тлі входження України у європейський освітній і науковий простір?
2. Сконструйте освітню модель мультикультуралізму. Які, на Вашу думку, її основні складники?
3. Які напрями практичної реалізації ідей мультикультуралізму і космополітанізму в освіті України Ви визначаєте? Обґрунтуйте свою позицію.
4. Якими, на Вашу думку, є межі прийняття культури *Іншого*, ієрархії культур? Чи є прорахунки у політиці європейських країн щодо експансіоністських інтенцій мусульманської культури?
5. Як бути з культурами, що несуть нераціональний конфлікт цінностей? Як із ними співіснувати? До якої міри приймати їхні вимоги?

¹ Шпильова І. С. Формування толерантності через призму “злиття культур” – досвід розвинених культур (США, Канада, Австралія, Великобританія, Німеччина) / І. С. Шпильова // Scientific Journal “ScienceRise”. – 2017. – № 4 (33). – С. 27–30. – С. 29–30.

6. Як Ви розумієте сутність принципу “толерантність” у контексті реалізації ідей мультикультуралізму і космополітанізму в освіті України?
7. Чи існує, на Вашу думку, конфлікт цінностей у спілкуванні представників різних культур в Україні? Яка роль освіти в досягненні гармонійної соціальної комунікації в суспільному житті України?

Рекомендована література:

1. *Агатаева Б. Б.* Мультикультурное образование [Электронный ресурс] / Б. Б. Агатаева. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8_NIT_2008/Tethis/Pedagogica/27871.doc.htm
2. Концепція мультикультуралізму [Текст]: зб. наук. праць / ред. О. Є. Гомілко. – Київ : Стилос, 2005. – 143 с.
3. *Бобрицька В. І.* Загальнометодологічні проблеми педагогіки: полікультурний аспект / В. І. Бобрицька // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – Хмельницький : ПП Заколотний М. І., 2011. – С. 68–72.
4. Мультикультуралізм. Матеріал из Википедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%BC>
5. Методологічний семінар “Мультикультурна освіта: досвід США та його інтерпретації в українському контексті” // Філософія освіти. – 2013. – № 2 (13). – С. 166–220.
6. *Beck U.* Cosmopolitanism as imagined communities of global risk. Tiryakian E. A. (guest ed.) / U. Beck // 'Imagined Communities' in the 21st Century, special issue, *American Behavioral Scientist* 55(10): 1346-1361.
7. *Donald J.* Internationalization, diversity and the humanities curriculum: Cosmopolitanism and multiculturalism revisited / J. Donald // *Journal of Philosophy of Education*. – 2007. – 41 (3). – P. 283–308.
8. *Papasterhanou M.* Arrows not yet fired Cultivating Cosmopolitanism through education / M. Papasterhanou // *Journal of Philosophy of Education*. – 2002. – 36 (1). – P. 69–87.
9. *Бистрицький Є.* Ідентичність, спільнота і методологія визнання / Є. Бистрицький // Визначальні виміри сучасного філософсько-антропологічного знання ; за ред. Є. І. Андроса. – Київ : Стилос, 2013. – С. 55–79.

10. *Sen A. Identity and Violence. The Illusion of Destiny / A. Sen. – New York, L., W.W. Norton & Company, 2006.*
11. *Habermas J. The Crisis of European Union. A Response. Polity Press / J. Habermas. – Cambridge, 2012.*
12. *Шпильова І. С. Формування толерантності через призму “злиття культур” – досвід розвинених культур (США, Канада, Австралія, Великобританія, Німеччина) / І. С. Шпильова // Scientific Journal “ScienceRise”. – 2017. – № 4 (33). – С. 27–30.*

© Бобрицька В. І., Гальперіна В. О.

Громадянська освіта

Пристаючи до розгляду зазначеної проблеми, доречно, на наш погляд, з'ясувати зміст використовуваної термінології. Що означає термін “освіта” зрозуміло із попереднього матеріалу. Відповідаючи на питання чому “громадянська”, звернемось до родового поняття “громадянин”, “громадянство”. У юридичній, правовій теорії і практиці “*громадянин*” – це індивід, що належить до певної політико-юридичної системи (держави). Це його правовий статус, засвідчений у певному документі (паспорт). Цей статус набувається особою через юридичну процедуру прийняття громадянства. У юридичному, правовому сенсі поняття громадянин, скажімо, США, України, Того, Венесуели тощо, тобто будь-якої країни є однопорядковим, що має типове смислове навантаження.

Однак, крім юридично-правового, поняття “громадянин” має політичний, філософський та педагогічний вимір, зміст якого у певному регіоні, країні світу званою мірою визначається місцевою культурою, традицією (належність до відповідного цивілізаційного утворення, характер політичного режиму, мова, релігія тощо). Смісловий вимір терміну “громадянин”, із яким маємо справу ми, формувався в контексті європейської філософської та політико-

правової традиції. Її витoki сягають античного полісу, де громадянин – це глава сімейства, що безпосередньо причетний до обговорення проблем громади, здійснення спільних справ. У Стародавньому Римі поняття *civitas* означало і “громадянство” (зокрема римське), і засновану на праві громадянську спільноту, яка творить державу і народ. Від латинських термінів *civis* – “громадянин”, *civilis* – “громадянський” та *civilitas* – “шляхетність”, “вихованість”, пізніше в Європі утворилися терміни “громадянське (цивільне) суспільство” та “цивілізація”.

Отже, громадянська ідея в античній, західно-європейській традиції тісно пов’язана з ідеєю участі громадянина як члена певної політично-юридичної системи (держави) у житті спільноти, перш за все громади. Це невід’ємна ознака, атрибут громадянства, вияв громадянськості. Громадянськість – це певний стан свідомості, духовно-моральної цінності, світоглядно-психологічна характеристика людини, що обумовлена її суспільною самоідентифікацією, усвідомленням фактичної, а не лише формально-правової належності до конкретної спільноти.¹

Антична традиція громадянства, перервана в часи Середньовіччя, відновила вже у Нові часи на певному етапі розвитку західної цивілізації і знайшла своє втілення в ідеї громадянського суспільства, – об’єднання самостійних, публічно активних особистостей, здатних діяти автономно від держави. Вважається, що громадянське суспільство у західно-європейських країнах виникло спонтанно і “функціонує на засадах добровільної самоорганізації та ініціативи. Його автономність стосовно держави є відносною: вона стосується насамперед невтручання держави у діяльність громадянського суспільства, доки його суб’єкти не порушують закон. Водночас у багатьох питаннях громадянське суспільство взаємодіє з державними інституціями, виступаючи то як їхній помічник і союзник, то як опонент”².

¹ Основи демократій : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. А. Ф. Колодій. – Львів : Астролябія, 2009. – С. 242-243.

² Основи демократій : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. А. Ф. Колодій. – Львів : Астролябія, 2009. – С. 152.

На основі узагальнення європейського досвіду у відповідній літературі сформульовано *ідеальну модель громадянського суспільства, визначено його функції та інституції, як самоорганізованої й саморегульованої, автономної сфери громадського життя*. Орієнтуючись, спираючись на цю модель, автори існуючих публікацій, зокрема і в нашій країні, оцінюють практику соціально-політичної активності громадян в тій чи іншій країні світу, в тому числі і в Україні. Формулюються відповідні типології, згідно яких існують країни із розвинутим громадянським суспільством (“західні демократії”), країни, зокрема пострадянські, що декларують цілі наближення до європейських стандартів “громадянськості”, країни, які демонструють категоричне заперечення цінностей “західних демократій” і реалізують власне бачення “громадянськості” (наприклад, КНДР, керівництво якої декларує відданість ідеям північно-корейського варіанту марксизму). Північна Корея, на думку американського історика Ю. Фельштинського, це “мініатюрний такий собі СРСР часів Йосипа Віссаріоновича” (Сталіна).

З огляду на зазначену типологію існуючих держав, застосування терміну “*громадянська освіта*” доречним та обґрунтованим є стосовно країн із демократичним (в сенсі західноєвропейської традиції) політичним устроєм та розгорнутим громадянським суспільством, і так званих “транзитних” країн, що орієнтуються на розбудову саме такого суспільства за вже існуючими зразками. На пострадянському просторі це, наприклад, Грузія, Україна. Про громадянську освіту любляють говорити і в Росії у руслі путінської доктрини “керованої демократії”. Стосовно ж країн із жорстким авторитарним режимом подібним до того, що існує в КНДР, доречним вважається застосування терміну “*політична індоктринація*”, метою якої є формування не просто лояльних, а саме фанатично відданих корейському вождю та існуючому режиму громадян. Про яку громадянську освіту в західному розумінні можна вести мову, якщо у північно-корейській традиції немає місця для громадянського суспільства в сенсі ідеалів, притаманних західним демократіям.

За західними критеріями рівня зрілості громадянського суспільства оцінюються стан громадянської освіти в мусульманських країнах. Загальною рисою для їхніх освітніх систем, на думку західних експертів, є “авторитарна атмосфера”, у якій вони функціонують, наявність “всеохоплюючого адміністративного контролю”. Мета освіти – виховання “відповідальних громадян” на основі “релігійних та націоналістичних цінностей”. Як зазначає М. Фаур (дослідницький центр Фонду Карнегі): “у більшості арабських країн навчання здійснюється переважно у дусі ісламської, а не громадянської освіти”¹. І демократії, відповідно, навчають так, як її розуміють з позицій “ісламської перспективи”. Відповідальний громадянин, наприклад, в Іорданії, це “громадянин, що вірить у Бога всемогутнього..., відданий вищим ісламським та арабським цінностям”. У Єгипті релігійні цінності також є ключовими у вихованні “відповідальних громадян”. А у ОАЕ та Лівані, наприклад, наголос робиться на “національній ідентичності”².

У західних країнах з розвинутими демократичними інституціями та сталими демократичними традиціями громадянська освіта розглядається як важлива умова їх життєдіяльності. Наголошується, що демократія це не “механізм, що сам себе відтворює”. Суспільство потребує існування налагодженого повсякденного процесу передачі із покоління в покоління демократичних ідей і практик участі у справах громадянського суспільства і держави. Вирішення цього завдання покладається на існуючу систему громадянської освіти, яка включає в себе дошкільні установи, школу, вищі навчальні заклади. Важливу роль у справі громадянського виховання відіграють засоби масової інформації, сім’я. З цього приводу американський педагог Г. Манн наголошує, що:

“велику духовну потребу брати участь в управлінні країною не можна виховати за один день, і якщо в дитині з ранніх років не

¹ Faour M. Muslim World Today. A Review of Citizenship Education in Arab Nation. August 1, 2016 [Electronic resource] / M. Faour. – Access mode : <http://carnegie-mec.org/2013/05/20/review-of-citizenship-education-in-arab-nations-pub-51771>.

² Ibid.

виховувати цю якість, не варто очікувати, що вона з'явиться у дорослої людини. Позиція по відношенню до політики, до держави є результатом освіти, а не уродженою якістю”.

Середовище, в якому функціонує система громадянської освіти у розвинутих демократичних країнах, її зміст просякнутий людиноцентричною філософією. Права людини понад усе. Як зазначалось у Декларації незалежності США, “людина має право на життя, свободу та прагнення щастя”. Відповідно, як наголошується в одному з документів Ради Європи, “громадянська освіта” – це “виховання демократичної громадянськості на основі пріоритету прав людини”. *Демократична громадянськість* формується в процесі “підготовки, інформування, практики та діяльності, спрямованих на передачу знань, умінь, навичок та усвідомлення, а також на розвиток ставлення та поведінки, розширення можливостей здійснювати й захищати свої демократичні права та відповідальність у суспільстві, цінувати багатоманітність, відігравати активну роль у демократичному житті з метою просування й захисту демократії та верховенства права” (“Хартія освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини”, прийнята Радою Європи у 2010 р.)¹.

На реалізацію задекларованих цілей громадянської освіти у розвинутих демократичних країнах спрямовуються серйозні людські та матеріальні ресурси. Безумовно, результативність процесу при цьому визначається не тільки діяльністю відповідних структур держави та громадянського суспільства. Дається взнаки дія інших факторів – це стан справ в економіці, соціальній та політичній сферах (рівень безробіття та політична нестабільність, наприклад), характер зовнішньої політики (участь у військових конфліктах, наприклад) тощо.

Викликає занепокоєння у експертів, зокрема у США, “зміщення фокусу в освіті в бік професійної підготовки за рахунок її громадянської складової”. У результаті, згідно результатам дослідження, проведеними вченими Пенсильванського

¹ Цит. за: Сучасний стан громадянської освіти в Україні. Аналітичний звіт. – Київ, 2013. – С. 7.

університету, тільки 31% американців змогли назвати три гілки владної системи (а 32% не змогли згадати жодної). 61% не знають, яка партія контролює Білий Дім, а 77% не змогли назвати хоч одне прізвище сенатора із їхнього штату. За період з 1964 по 2012 р. відсоток американців, які вважають, що влада обслуговує інтереси меншості, зріс з 29% до 44%, а в те, що вона відображає інтереси народу, вірить 19% проти 64% у 1964 р.¹

У нашій країні, яку західні експерти відносять до “нестабільних, слабких демократій, або гібридних, перехідних режимів”², теж вистачає проблем у сфері громадянської освіти. Ситуація досить суперечлива, неоднозначна, що значною мірою визначається подіями останніх років (Майдан, агресія Росії, економічна ситуація тощо). З одного боку, Майдан, який на думку західних експертів “можна вважати шедевром політичної самоорганізації”, підтримка армії свідчать про наявність в Україні досить значного прошарку активних громадян, незадоволених існуючим станом речей, з іншого – вони ще не створили ту критичну масу, здатну докорінно змінити ситуацію на користь громадянського суспільства. Зокрема, реформувати систему державного управління, подолати корупцію тощо. Мабуть, потрібен час. І роботи тут непочатий край.

Філософське, теоретичне обґрунтування змісту та напрями цієї роботи забезпечено українськими вченими. Існує, зокрема, затверджена у квітні 2000 року Постановою Президії Академії педагогічних наук “*Концепція громадянського виховання дітей і молоді*”. У 2012–2013 рр. в Україні було опрацьовано нову Концепцію громадянської освіти та виховання. Її основу складає “особистісно-зорієнтований та діяльнісний, конкретно-історичний підходи”³. Українськими вченими визначені та обґрунтовані

¹ Berniker B. The Decline of civic education and the effect on our democracy [Electronic resource] / B. Berniker. – Access mode : <https://www.everyday-democracy.org/news/decline-civic-education-and-effect-our-democracy>.

² Гражданское образование и демократия в странах Восточного партнёрства. – Бонн, 2016. – С. 18.

³ Цит. за: Сучасний стан громадянської освіти в Україні. Аналітичний звіт. – Київ, 2013. – С. 7.

відповідні якості, які необхідно формувати у сучасної молоді людини. Це:

– почуття власної гідності, шанування прав людини і вміння їх захищати;

– уміння мислити критично й незалежно, вимогливо ставитися до влади;

– відданість демократичним цінностям;

– політична освіченість, компетентність;

– знання, визнання і дотримання законів;

– толерантність і готовність до компромісу, до розв'язання конфліктів шляхом певних угод;

– участь у спільних справах.¹

Жоден із пунктів не викликає заперечень. Хоча у реальному житті навряд чи можна зустріти людину, яка б було уособленням усіх перелічених чеснот. Однак як можна налагоджувати практичну громадянську освіту без дороговказу, функцію якого виконує ідеал “добропорядного громадянина”? Питання риторичне.

Питання для самоконтролю:

1. Сформулюйте визначення громадянського суспільства.
2. Назвіть країни із розвинутим громадянським суспільством.
3. Визначте статус громадянина в античній традиції.
4. Сформулюйте визначення громадянськості як атрибут громадянства.
5. Які особливості притаманні громадянській освіті у мусульманських країнах?
6. Охарактеризуйте коротко стан громадянської освіти в Україні?

Рекомендована література:

1. Гражданское образование и демократизация в странах Восточного партнёрства. – Бонн, 2016. – 244 с.

¹ Карнаух А. Громадянська освіта як засіб формування політичної культури молоді / А. Карнаух // Політичний менеджмент. – Вип. № 6. – 2007. – С. 84-85.

2. *Івченко О.* Людина в структурі громадянського суспільства: філософія ідентичності / О. Івченко. – Київ : Знання України, 2011. – 379 с.
3. *Карнаух А.* Громадянська освіта як засіб формування політичної культури молоді / А. Карнаух // Політичний менеджмент. – Вип. № 6. – 2007. – С. 82-88.
4. *Кисельов С.* Громадянська освіта чи політологічна просвіта / С. Кисельов // Наукові записки. Політичні науки. – Том 173. – 2015. – С. 26-29.
5. *Основи демократії : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. А. Колодій.* – Львів : Астролябія, 2009. – 832 с.
6. *Сучасний стан громадянської освіти в Україні. Аналітичний звіт.* – Київ. – 17 с.
7. *Civic Education.* Stanford Encyclopedia of Philosophy [Electronic resource]. – Access mode : <https://plato.stanford.edu/entries/civic-education>.

© Савельєв В. Л.

Інклюзивність і справедливість в освіті

Інклюзія (від англ. Inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що надають змогу всім дітям брати участь у всіх програмах розвитку. *Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб громадян в освітньому середовищі та поза його межами.*

Філософія інклюзії передбачає розв'язання дуалістичної проблеми, що існувала в давній інтегративній моделі людської спільноти, коли дитина-інвалід залучалася в суспільство на особливих правах (спецзаклади, особливий статус). Дуалізм між специфікою стану здоров'я такої дитини та повноцінним включенням її в суспільство вирішується шляхом соціального і педагогічного узгодження полюсів: дитина, з одного боку, є повноцінним членом суспільства, тобто нічим не відрізняється від інших, із другого, – її індивідуальна специфіка розглядається як

особистісна відмінність, що є не перешкодою, а індивідуальним ресурсом, який можна використати в позитивному сенсі. У цьому світлі фізичні або психологічні особливості розглядаються як і інші можливі особливості: колір шкіри, національність, мотиваційно-ціннісна сфера, гендерні особливості, виборче право тощо¹.

“Держава й далі сприймає людей з особливими потребами лише як пацієнтів, яких потрібно лікувати, а не як громадян, яким потрібно створювати відповідні умови для життя. ... Ми повинні виконати свої зобов’язання перед усіма дітьми, адже діти з особливими потребами мають право на таке саме ставлення, як до кожної дитини в суспільстві”².

Соціальний аспект інклюзії передбачає уникнення соціальної сегрегації (виключення), яка стосується не тільки інвалідності та інших типів психофізичної обмеженості людини, а і її відмінностей у соціальному класі, культурі, расі, національності, релігії³. Тобто поняття “неповноцінність”, “обмеженість”, “інакшість” замінюються універсальним поняттям “особливість”, яка, за умови повного або часткового збереження когнітивних та соціальних функцій особи, вважається варіантом норми. Окрім цього, індивідуальні особливості вважаються виходом за середньостатистичний показник, а відтак – базою для розвитку особливих здібностей⁴.

Розгляд інклюзії в освітньому вимірі зумовлює дотримання принципу людиноцентризму, що створює підґрунтя для розв’язання

¹ Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.01 / Ганна Віталіївна Давиденко. – Київ, 2015. – 410 с. – С. 25.

² Освіта, охорона здоров’я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми, шляхи їх вирішення : матер. парлам. слухань у Верховній Раді України 4 черв. 2014 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України; Упорядник Є. В. Красняков. – Київ : Парлам. вид-во, 2015. – 272 с. – С. 33.

³ Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.google.com/file/d/0B2AT2>

⁴ Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.01 / Ганна Віталіївна Давиденко. – Київ, 2015. – 410 с. – С. 26–27.

актуального завдання розвитку будь-якої країни, що прагне бути цивілізованою, – забезпечення прав громадян на якісну освіту та рівного доступу до неї. Сучасна світова тенденція в освіті – це інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку в освітнє середовище, подолання у ставленні до них будь-яких виявів дискримінації, зміни щодо вказаної категорії осіб упереджених суспільних стереотипів та позиціонування таких людей як повноправних членів суспільства. Надання рівного доступу до якісної освіти громадянам із особливостями психофізичного розвитку (більшість із яких становлять особи з інвалідністю) є одним із пріоритетних напрямів утвердження нової системи цінностей в освітній політиці України¹.

Уперше інклюзія була підтримана Всесвітньою декларацією прав людини у 1948 році і мала відображення у всіх міжнародних документах у сфері освіти. Відлік витоків міжнародних законодавчих норм щодо прав дитини можна розпочати з Декларації прав дитини (1959 рік), Конвенції ООН “Про боротьбу з дискримінацією у галузі освіти” (1960 рік), Конвенції ООН “Про права дитини” (1989 рік).

У 1994 році ухвалено знакову Саламанську декларацію (Іспанія), філософським лейтмотивом якої стало утвердження поваги й розуміння різноманітності та індивідуальності людської особистості, що інтерпретується як визнання необхідності пошуку механізмів задоволення освітніх потреб усіх людей без винятку². Нова концепція мала логічний розвиток на Всесвітньому форумі з освіти в Дакарі (2000-й рік), де її філософським підґрунтям проголошено не тільки освіту та виховання для всіх, а і прогрес та новітні цілі освітнього процесу для людей усіх рас, релігій і націй незалежно від стану здоров’я.

¹ Бобрицька В. І. Актуальні проблеми інклюзивної освіти в Україні / В. І. Бобрицька / Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 5–6. – С. 7–11. – С. 8.

² Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.google.com/file/d/0B2AT2>

Більш сучасними документами є Конвенція ООН “Про права інвалідів” (2006 рік), Декларація ООН “Про права корінних народів” (2007 рік).

На міжнародній конференції ООН із питань освіти, науки і культури “Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє” (Женева, 2008 рік), відзначалося, що запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств.

Серед зарубіжних країн, визнаних флагманами з питань урегульованого законодавства у сфері інклюзивної освіти, є Канада, Велика Британія, США, Данія, Іспанія, Бельгія, Швеція, Кіпр. Ті наполегливість і послідовність, із якими міжнародна спільнота змінювала погляди на проблему рівності можливостей та недискримінації дітей за будь-якою ознакою, заслуговують на повагу і прискіпливе вивчення вітчизняними теоретиками та практиками.

Основою філософії інклюзивної освіти є соціальна модель інвалідності, яка має сприйнятися суспільством як нова гуманітарна концепція прав, свобод і можливостей людини. Її провідна ідея – зміна ментальних архетипів, подолання стереотипів сприйняття людей з обмеженими можливостями здоров’я як меншовартісних.

У 2008 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права інвалідів та Факультативний протокол до неї. Таким чином, країна взяла на себе юридичні зобов’язання щодо зміни класифікації і моделі інвалідності – від медичної до соціальної. Водночас, на думку фахівців із соціальної політики України, надзвичайно актуальним є питання внесення змін до офіційного перекладу вищезазначених документів у частині заміни термінів – “інвалід” на “особа з інвалідністю”.

Нормативно-правовим підґрунтям реалізації завдань освіти осіб з особливими потребами є Закони України “Про освіту” (2017 рік), “Про загальну середню освіту” (1999 рік), “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991 рік), “Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії” (2000 рік), “Про охорону дитинства” (2001 рік), “Про соціальні послуги” (2003 рік), “Про реабілітацію інвалідів” (2006 рік), “Про внесення

змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання” (2014 рік) та інші. Значущим для розв’язання означеної проблеми є ухвалення Державної цільової програми “Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів на період до 2020 року”¹.

Мета інклюзії в освіті полягає в ліквідації соціальної ізоляції (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності. Початком цього поняття є переконання, що освіта – одне із основоположних прав людини й основа для більш справедливого суспільства.

“Станом на 2017 рік 106 000 дітей ізолювані в закритих інтернатних закладах у спадок від радянської системи виховання. При цьому 90 % дітей-сиріт не готові до самостійного життя, не спроможні інтегруватися в громаду і потребують постійної допомоги держави. Крім того, згідно із статистикою, Україна має одну із найбільших у Європі кількість дітей, які знаходяться у різних інституційних закладах – 1,5% всього дитячого населення країни”².

Інклюзивна освіта – система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення права дитини з особливими потребами на освіту та права здобувати її за місцем проживання³. Термін “дитина з особливими потребами” має англійський аналог “children with special needs” – дитина, яка потребує додаткової підтримки у навчанні, що зумовлено наявними порушеннями психофізичного розвитку, обмеженими можливостями здоров’я.

¹ Бобрицька В. І. Державна освітня політика України у сфері освіти осіб з особливими потребами / В. І. Бобрицька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2016. – № 3–4. – С. 53–58. – С. 55.

² Нацрада реформ підтримала Нову українську школу та розвиток інклюзивної освіти // Офіційне інтернет-представництво Президента України. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.5.ua/suspilstvo/natsrada-reform-pidtrymala-novu-ukrainsku-shkolu-ta-rozvytok-inkliuzyvnoi-osvity-142191.html>

³ Бобрицька В. І. Освітня політика України у сфері здоров’язбереження дітей та молоді [Електронний ресурс] / В. І. Бобрицька // Матеріали Міжнародного симпозіуму “Освіта і здоров’я підростаючого покоління” : зб. наук. праць. – Київ, 2016. – Вип. 1. – С. 98-103. – Режим доступу : https://nenc.gov.ua/?page_id=184

У понятійному апараті феномена “інклюзивна освіта” широкого застосування набули поняття “інклюзивне навчання”, “інклюзивне освітнє середовище”.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципі недискримінації, урахуванні багатоманітностей людини, ефективному залученні та включенні в освітній процес усіх його учасників¹.

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їх потреб і можливостей².

Одним із завдань інклюзії в освіті є подолання розмежувань “повноцінна дитина – неповноцінна дитина”.

Перевагами впровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є такі:

– завдяки формальній та неформальній комунікації з однолітками поліпшується мисленнєвий, моторний, мовленнєвий та емоційний розвиток дітей;

– ровесники розширюють уявлення дитини про різноманітність моделей соціальної поведінки, що сприяє набуттю соціального досвіду, соціалізації;

– оволодіння новими вміннями та навичками в навчанні та позанавчальній діяльності відбувається невимушено й закріплюється функціонально;

– включення в освітній процес відбувається з орієнтацією на потреби, можливості, здібності та запити дітей;

– дитина вчиться сприймати зовнішні умови свого життєвого трибу не як низку бар’єрів, а як можливості для розвитку й самореалізації.

Перевагами впровадження інклюзивної освіти для дітей із типовим розвитком є такі:

¹ Проект Закону про освіту (№ 3491) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141

² Проект Закону про освіту (№ 3491) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141

– діти вчаться моралі й культури міжособистісного спілкування, вироблення принципів прийняття й толерантності, які б замінили нетерпимість і відчуження;

– діти вчаться природно сприймати і з розумінням ставитися до людських відмінностей;

– діти вчаться сприймати навколишній світ не як сталу гармонійну структуру, до якої потрібно пристосовуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку варто пізнавати й особистісно приймати;

– діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них;

– діти вчаться поводитися не за звичними поведінковими шаблонами, а бути винахідливими, милосердними, співчутливими.

Перевагами впровадження інклюзивної освіти для педагогів є такі:

– учителі долучаються до виконання важливого державного завдання щодо утвердження соціальної справедливості в освіті;

– учителі опановують різноманітні педагогічні методики й технології, що дає їм змогу в рамках інклюзивного формату освітнього процесу навчати й виховувати дітей з урахуванням їх індивідуальних особливостей, формувати інклюзивну свідомість молодого покоління з наголосом на цивілізаційних цінностях, співпраці, толерантності, справедливості.

“Рівень свідомості нації та ступінь розвитку суспільства, у якому ми живемо, визначаються рівнем підтримки, гуманізму і толерантності у ставленні до “не таких, як ти сам”. Наразі від реформи інклюзивної освіти залежить доля понад 702 000 дітей України”¹.

Утвердженню інклюзивної освіти як перспективного напрямку розвитку справедливого суспільства в Україні сприятиме реалізація таких заходів:

¹ Нацрада реформ підтримала Нову українську школу та розвиток інклюзивної освіти [Електронний ресурс] // Офіційне інтернет-представництво Президента України. – Режим доступу : <http://www.5.ua/suspilstvo/natsrada-reform-pidtrymala-novu-ukrainsku-shkolu-ta-rozvytok-inkliuzyvnoi-osvity-142191.html>

1. *На законодавчому рівні* – напрацювання пропозицій щодо врегулювання суспільних відносин, пов’язаних із реалізацією права дітей з ООП на освіту будь-якого рівня й на пряму відповідно до здібностей і можливостей, набуття такими дітьми навичок самообслуговування, підготовки до праці та сімейного життя, підтриманого проживання у соціумі.

2. *На виконавчому рівні* – перехід від стратегії надання освітніх послуг за нозологічним спрямуванням у сегрегативних осередках, з якими у суспільній думці традиційно асоціюються школи-інтернати, до стратегії задоволення освітніх потреб у закладах, які обирають батьки дітей з ООП.

3. *На інституційному рівні* – забезпечення координації діяльності місцевих органів управління освітою та громадських інституцій, засобів медіа щодо запровадження інклюзивного навчання, реабілітації та соціальної адаптації дітей з ООП має бути тим “соціальним містком”, який забезпечить формування толерантного ставлення громади, батьків, суспільства до освіти осіб з інвалідністю¹.

Питання для самоконтролю:

1. Поясніть сутність тлумачення феномена “інклюзія” у філософському, соціальному й освітньому контекстах. Чи відповідають ці тлумачення Вашому явленню про зміст інклюзії?
2. Які важливі історичні події мали вплив на становлення ідеї упровадження інклюзії в освіту?
3. Назвіть основні нормативно-правові документи, що створюють законодавче підґрунтя реалізації завдань освіти осіб з особливими потребами в Україні? Чи достатньою мірою, на Вашу думку, унормованим є законодавче поле впровадження інклюзії в освіту України?

¹ *Бобрицька В. І.* Подолання негативного стереотипу сприйняття суспільством дітей з інвалідністю як ключова проблема інклюзивної освіти в Україні / В. І. Бобрицька // матер. II Міжнародн. наук.-практ. конф. “Виклики постколоніалізму: філософія, релігія, освіта”, 18–19 травня 2017 року, НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ. – Київ : НПУ імені Драгоманова, 2017. – С. 31–32. – С. 32.

4. У чому полягає основна мета впровадження інклюзії в освіту? Чи збігається представлена у підрозділі посібника точка зору з Вашою?
5. Прокоментуйте сутнісні характеристики понять “інклюзивна освіта”, “інклюзивне навчання”, “інклюзивне освітнє середовище”.
6. У чому, на Вашу думку, полягає місія упровадження інклюзії в освіту? Чи є це кроком до утвердження ідеї справедливості в освіті? Прокоментуйте це на прикладі освіти України.
7. Які переваги впровадження інклюзивної освіти для всіх суб’єктів освітнього процесу?
8. Що, на Вашу думку, стоїть на заваді запровадження інклюзії в освіті і побудові інклюзивного суспільства в Україні? Яка роль держави, громадянського суспільства, освітян у ліквідації соціальної ізоляції (виключення) особи з особливими потребами в системі освіти? Чи змінить інклюзія вітчизняну освіту й суспільство на краще?

Рекомендована література:

1. *Давиденко Г. В.* Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.01 / Давиденко Ганна Віталіївна. – Київ, 2015. – 410 с. – С. 25.
2. Освіта, охорона здоров’я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми, шляхи їх вирішення : матер. парлам. слухань у Верховній Раді України 4 черв. 2014 р. / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України; упорядник Є. В. Красняков. – Київ : Парлам. вид-во, 2015. – 272 с. – С. 33.
3. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docs.google.com/file/d/0B2AT2>
4. *Бобрицька В. І.* Актуальні проблеми інклюзивної освіти в Україні / В. І. Бобрицька / Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 5–6. – С. 7–11. – С. 8.
5. *Бобрицька В. І.* Державна освітня політика України у сфері освіти осіб з особливими потребами / В. І. Бобрицька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2016. – № 3–4. – С. 53–58. – С. 55.
6. Нацрада реформ підтримала Нову українську школу та розвиток інклюзивної освіти // Офіційне інтернет-представництво Президента

- України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.5.ua/suspilstvo/natsrada-reform-pidtrymala-novu-ukrainsku-shkolu-ta-rozvytok-inkliuzyvnoi-osvity-142191.html>
7. *Бобрицька В. І.* Освітня політика України у сфері здоров'язбереження дітей та молоді / В. І. Бобрицька // матеріали Міжнародного симпозиуму “Освіта і здоров'я підростаючого покоління” : зб. наук. праць. – Київ, 2016. – Вип. 1. – С. 98–103 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://nenc.gov.ua/?page_id=184
 8. Проект Закону про освіту (№ 3491) [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=57141
 9. *Бобрицька В. І.* Подолання негативного стереотипу сприйняття суспільством дітей з інвалідністю як ключова проблема інклюзивної освіти в Україні / В. І. Бобрицька // Матер. II Міжнародн. наук.-практ. конф. “Виклики постколоніалізму: філософія, релігія, освіта”, 18–19 травня 2017 року, НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ. – Київ : НПУ імені Драгоманова, 2017. – С. 31–32. – С. 32.

© *Бобрицька В. І.*

Гендерна освіта

Гендерна освіта – це теоретична концепція, освітня практика та просвітницька діяльність, що передбачає залучення принципів гендерної рівності в усі компоненти освітньої системи: освітні інститути, технології і філософію освіти.

Під *гендерною рівністю* розуміють рівність прав і реальних можливостей їх реалізації кожною людиною, незалежно від її статі та гендеру.

Законодавча регламентація забезпечення гендерного паритету в освіті представлена низкою міжнародних та національних правових документів: Декларація Тисячоліття ООН, Пакт “Цілі Розвитку Тисячоліття”, Конституція України, Закони України “Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків” та

“Про освіту”, Доповідь міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО, Указ Президента України “Про Національну доктрину розвитку освіти в Україні”, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, наказ МОН “Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту” та ін.

Методологічним підґрунтям становлення і розвитку гендерної освіти слугують постмодерністські, емансипаторсько-педагогічні, феміністичні та соціал-конструктивістські орієнтири на відмову від стандартності, уніфікації та однаковості освіти, подолання владних відносин і диктату, розгляд гендерних відносин як соціально сконструйованих та культурно обумовлених, деконструкцію метанаративів, відмову від центризмів (в тому числі андроцентризму), плюралізм самоцінних особистісних траєкторій, створення умов для реалізації потенціалу кожної особистості.

В освіті “виробництво” гендеру проявляється у наданні можливостей та їх структурі, процесі виробництва знання та його відтворення (“прихований навчальний план”), суб’єкт-суб’єктних відносинах.

З початку 1970-х, гендерні дослідження знаходились під впливом різних теорій і концепцій, що іноді суперечать одна одній: емпіризм, марксизм, психоаналіз, постструктуралізм, критичні дослідження чоловіків і мужності, критичні расові теорії, постколоніальні теорії, квір-дослідження, ЛГБТ-дослідження, критичні дослідження сексуальності, концепції тілесності, великий спектр феміністичних теорій. Це призвело до збільшення предметної області гендерних досліджень, і, відповідно, диференціації напрямків концептуалізації гендерної освіти.

Соціал-конструктивістський напрям концептуалізації гендерної освіти ґрунтується на теорії соціального конструювання гендеру та акцентує увагу на рівності, егалітарності, питаннях влади і домінування, створенні та впровадженні політик рівності. Ключовими концептами даного напрямку є гендерна рівність, гендерний паритет та гендерна справедливість.

Під *гендерною рівністю* розуміють можливість чоловіків і жінок повною мірою реалізувати свої права людини і повноцінно брати участь в економічному, соціальному, культурному та політичному розвитку. Паритет та справедливість є “будівельними блоками” гендерної рівності в освіті¹. Виокремлюють чотири основні виміри гендерної рівності в освіті: рівність доступу, рівність у процесі навчання, рівність освітніх результатів, рівність зовнішніх результатів². Даний підхід широко представлений в освітніх програмах Unicef, Usaid, тощо. Гендер, в даних програмах, розуміється як такий, що відноситься до соціальних ролей чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток, а також стосунків між ними, в тому чи іншому суспільстві в конкретному часі і місці. Біологічні відмінності можуть створювати різні потреби і можливості для жінок та чоловіків, але ці відмінності не можуть “природньо” спричинити чи виправдати нерівність в соціальному становищі або правах³. Навчальні програми у вищих навчальних закладах, ґрунтовані на соціал-конструктивістському підході, зазвичай велику увагу приділяють проблемам взаємодії гендеру і глобального розвитку, гендеру і політичної діяльності, гендеру і мультикультуралізму⁴.

Теоретичним підґрунтям *радикально-плюралістичного* напрямку концептуалізації слугує концепція множинності гендерів, що передбачає руйнацію традиційної дихотомії (маскулінність /фемінність) та розгляд гендеру як континууму. Представники даного напрямку концептуалізації гендерної освіти значну увагу приділяють аналізу ролі сексуальності в освітньому процесі. Дослідження демонструють існування високого рівня регулювання

¹ Education from a gender equality perspective. Report for USAID’s Office of Women in Development by the EQUATE: Achieving Equality in Education. 2008 – P. 14.

² Subrahmanian R. n.d. “Gender equality in education: Definitions and measurements; Background paper for UNESCO GMR 2003–043”. n.p. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/daa3a7d75587a9ae6c90e68d961a5229Gender+equality+in+Education.doc.

³ Sen, Gita, Asha George and Piroska Ostlin, Engendering Health Equity: A review of research and policy, Harvard Center for Population and Development Studies Working Paper Series, vol. 12, no. 2, February 2002.

сексуальності в школах, як для учнів та вчителів, причому нормою вважається гетеросексуальність¹. Праксеологічний вимір даного напрямку гендерної освіти представлений навчальними дисциплінами, що широко розглядають взаємодію сексуальності, гендеру та статі та акцентують увагу на множинності даних категорій. Наприклад, Університет Пенсільванії (США) пропонує програму жіночих, гендерних досліджень та досліджень сексуальності, що передбачає акцент на вивченні феміністської теорії, гендерних досліджень, множинної сексуальної орієнтації та включає дисципліни з вивчення гендеру і сексуальності та гендеру та здоров'я. Очевидним недоліком даного напрямку концептуалізації є надмірне ідеологізація сексуальності та сексуальних практик, гіперболізація їх ролі у розвитку особистості та людському житті, змушує особистість всі власні професійні/особисті поразки та перемоги на життєвому шляху пов'язувати з сексуальною ідентичністю та сприйняттям її соціумом, що недопустимо звужує життєвий світ особистості.

Диференціальний напрям концептуалізації гендерної освіти спирається на концепцію гендеру, запропоновану Л. Ніколсон². В межах цієї теорії, розуміння гендерної ідентичності дослідниця порівнює з “вішаком для одягу”: тілесність розглядається як вішак, на який можна “повісити” різні культурні та соціальні конструкції, такі, наприклад, як особистісні та поведінкові характеристики чоловіків та жінок. Гендерна освіта, ґрунтована на даному підході, виходить з необхідності вивчення біологічних, психологічних, педагогічних особливостей статей та врахування їх в освітньому

¹ Див.: Epstein, Debbie (1994) *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, UK: OU. ; Epstein, Debbie, Sarah O'Flynn and David Telford (2003) *Silenced Sexualities in Schools and Universities*, UK: Trentham.; Forest, Simon (2000) 'Difficult Loves: learning about sexuality and homophobia in schools' in *Education, Equality and Human Rights*, (ed) Mike Cole, UK: Routledge. ; Connell, R. W. (2000) *The men and the boys*, CA: University of California Press.; Connell, R.W. (2002) *Gender* (Cambridge: Polity Press).; Gowran, Sandra (2004) 'See no evil, hear no evil, speak no evil: The experiences of lesbian and gay teachers in Irish schools,' in Jim Deegan, Dymphna Devine and Anne Lodge (eds) *Primary Voices: Equality, Diversity and Childhood in Irish Primary Schools*, Dublin: IPA, 37–55.

² *Nicholson L.* (1994). *Interpreting Gender*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 20(1), 79-105. The University of Chicago Press. – P. 79-105.

процесі. Вона передбачає добір змісту, форм, методів, темпів навчання задля створення оптимальних педагогічних умов для розкриття академічного та творчого потенціалу кожної дитини незалежно від статі. Дослідники наголошують на необхідності врахування особливостей статей в освітньому процесі задля підвищення академічних досягнень в гендерно-чутливих галузях знань¹. Даний підхід широко використовується в школах з роздільною освітою в Європі, США, Австралії. Головними протиріччями даного напрямку концептуалізації гендерної освіти є його есенціалізм, спроби виявити певну незмінну чоловічу або жіночу сутність, що неодмінно веде до бінарізації та посилення диференціації.

Гендерний підхід у вищій освіті

Основаними проявами *гендерної нерівності* у вищій освіті є *вертикальна сегрегація* (непропорційність чоловіків і жінок, представлених в різних галузях вищої освіти) та *горизонтальна сегрегація* (зниження частки жінок серед професорсько-викладацького складу з кожним кроком по академічних кар'єрних сходах) *сегрегація*.

Стратегії подолання горизонтальної сегрегації:

– *Стратегія деконструкції* передбачає виявлення патріархальних гендерних стереотипів в освітньому процесі та їх

¹ Див: Broadley K. Mathematics and gender: international trends and explanations / Broadley K. //: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.agsa.org.au/page/Research/Research_abstracts_and_articles/Girls_and_STEM_science_technology_engineering_and_maths/ ; Bradley K. *An investigation of single-sex education and its impact on academic achievement, discipline referral frequency, and attendance for first and second grade public school students*. Ph.D. dissertation, Mercer University, United States. – Georgia. – 2009. – Retrieved September 20, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3374139).; Bell S., O'Halloran K., Saw J., & Zhao Y. Women in Science in Australia: Maximizing Productivity, Diversity and Innovation / Bell S., O'Halloran K., Saw J., & Zhao Y. // Federation of Australian Scientific and Technological Studies (FASTS). – 2009: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.faststudies.org/images/news2009/faststudies%20women%20in%20science%5B1%5D.pdf> ; Jacobsen Spielman L. Equity in mathematics education: unions and intersections of feminist and social justice literature / Jacobsen Spielman L.// In H. Forgasz & F. Rivera (Eds.), *Towards equity in mathematics education: Gender, culture and diversity*. Berlin: Springer. – 2012. – P. 39–56 ; Joensen J., Nielsen H. Math and gender: is math a route to a high-powered career? / Joensen J., Nielsen H. // *IZA Discussion Paper*. –2013. – No. 7164

редукування, створення гендерно нейтрального навчального середовища.

– *Превентивна* стратегія передбачає вивчення причин та розробку заходів, спрямованих на зменшення вибуття чоловіків з педагогічних професій та запобігання відсіву юнаків-студентів з педагогічної освіти.

– *Інформаційно-заохочувальна* стратегія передбачає розробку і впровадження інформаційно-просвітницьких проектів, проведення “інформаційних днів” в школах, розповсюдження методичних та довідкових матеріалів.

– *Репрезентативна* стратегія передбачає презентацію гендерно атипових професійних ролей, прикладів для наслідування для школярів і студентів, коучинг, консультування.

– *Професійно-орієнтаційна* стратегія покликана зруйнувати традиційні гендерні стереотипи у виборі професії. Дана стратегія передбачає організацію “Днів відкритих дверей”, під час яких компанії та науково-дослідні установи запрошують майбутніх студентів задля презентації їм напрямів професійної діяльності, які традиційно не приймаються ними до уваги.

– *Позитивно-дискримінаційна* стратегія передбачає надання преференцій представникам тієї чи іншої статі, наприклад, надання додаткових балів при вступі у ВНЗ на традиційно непопулярні для певної статі спеціальності.

Стратегії подолання вертикальної сегрегації:

1. *Інформаційно-просвітницька* стратегія передбачає створення центрів з підвищення статусу жінок в науці, національних спілок жінок-професорів, координаційних центрів з гендерних досліджень, що проводять роботу з коучингу, інформування та консультування наукових і політичних установ.

2. *Організаційно-управлінська* стратегія передбачає зобов’язання на законодавчому рівні ВНЗ затверджувати і в повній мірі застосовувати стратегії щодо забезпечення гендерної рівності: проведення прозорої процедури найму та політики впровадження оптимального балансу робочого часу (гнучкий робочий графік, створення дитячих дошкільних установ, сприяння поверненню жінок після перерви в кар’єрі).

3. *Позитивно-дискримінаційна* стратегія передбачає надання преференцій представникам тієї чи іншої статі. Наприклад, надання фінансових дотацій університетам за сприяння кар'єрному просуванню жінок-викладачів і професорів, застосування системи фінансування університетів, в якій фінансові ресурси залежать від збільшення кількості жінок, які працюють викладачами, фінансове заохочення жінок до повернення до роботи після перерви в кар'єрі, пов'язаної з народженням і доглядом за дітьми.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення гендерній освіті?
2. Якою є законодавча регламентація гендерної рівності в освіті?
3. Що слугує методологічним підґрунтям становлення і розвитку гендерної освіти?
4. Охарактеризуйте основні напрями концептуалізації гендерної освіти.
5. У чому полягає сутність стратегій подолання горизонтальної сегрегації у вищій освіті?
6. Розкрийте зміст стратегій подолання вертикальної сегрегації у вищій освіті?

Рекомендована література:

1. Гендерна педагогіка: Хрестоматія / переклад з англ. В. Гайденко, І. Предборської; за ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 313 с.
2. Белл Хукс. Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы / Белл Хукс // Введение в гендерные исследования. – Ч. II: Хрестоматія / под ред. С. Жеребкина; пер. с англ. Я. Боцман. – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя. – 2001. – С. 48–62.
3. Реалізація гендерної політики в управлінні освітою: навч.-метод. посіб. / Н. Г. Протасова, Л. А. Гаєвська, Т. О. Лукіна [та ін.]; за заг. ред. Н. Г. Протасової; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Progr. рівних можливостей та прав жінок в Україні ЄС-ПРООН. – Запоріжжя: Друк. світ, 2011. – 175 с.
4. Мишель А. Долой стереотипы! Преодолеть сексизм в школьных учебниках / А. Мишель. – Париж: ЮНЕСКО, 1991.

5. Проблема гендерної нерівності в педагогічній освіті (Аналітична інформація за результатами “фокус-групового” соціально-психологічного дослідження). – Київ : ПЦ “Фоліант”, 2003.
6. Apple, Michael (2000) *Official Knowledge: democratic Education in a Conservative Age*, NY: Routledge.
7. Baker, John, Kathleen Lynch, Sara Cantillon and Judy Walsh (2004) *Equality: From Theory to Action*, London: Palgrave Macmillan.
8. Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice) / <http://www.eurydice.org>
9. Gender and education (and employment). Gendered imperatives and their implications for women and men lessons from research for policy makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts. –2009. – 111 p.
10. *Lodge A. Equality and power in schools: Redistribution, recognition and representation* / A. Lodge, K. Lynch. – Routledge, 2004.

© Матусевич Т. В.

4.3. Сучасні теорії освіти

Біхевіоризм

Під біхевіоризмом¹ у сучасній філософії освіти розуміється теорія, яка розглядає освітній процес крізь проблему поведінкових реакцій – зовнішніх проявів психічної діяльності (від англ. *behavior* – *поведінка*). Найбільшої популярності зазначена теорія зазнала у 20-х – 60-х роках ХХ ст., отримавши домінуючий статус як у західній психології, так і філософії освіти. У другій половині минулого століття біхевіоризм як психологічна та освітня теорія почала поступатися позиціями теорії когнітивнізму, проте, залишаючись концепцією, яка досі реалізується у низці освітніх систем розвинених країн.

Засновником теорії біхевіоризму є американець Джон Уотсон, який проголосив ідею “психології без психіки”, яка має концентрувати свої зусилля на дослідження проблем поведінки, які розгортаються довкола реалізації механізму “стимул-реакція” (S-R), попередньо якісно дослідженого російським фізіологом Іваном Павловим. Підходи Уотсона для освіти постають основою теорії, відповідно до якої, ключовим принципом здійснення освітнього процесу є реалізація зовнішнього впливу вчителем на учня (стимул), який має забезпечити від нього відповідну реакцію, вивівши за межі освітніх проблем психічні процеси, що передують реакції. Попередні теорії освіти концентрувались довкола внутрішніх процесів свідомості, біхевіористи ж запропонували зміщення акцентів на зовнішньо фіксовані об’єктивні зміни у

¹ Разом із тим, варто не плутати поняття “біхевіоризм” та “біхевіоралізм”, які мають сутнісні відмінності та сферу використання. Зокрема, якщо перше поняття, як було зазначено вище, застосовується у філософії освіти, то друге використовується у політичній науці (*political science*), зокрема, для дослідження політичної поведінки (*political behaviour*).

поведінці, повертаючись до природничих засад психологічної науки.

Біхевіоризм як психологічна теорія постав об'єктом критики через обмеженість схеми “стимул-реакція” (S-R), яка примітизувала поведінкові механізми людини, надмірно спрощувала зв'язок між стимулом та реакцією; позбавляла поведінку людей цілісності, редукувала її до ланцюга S-R тощо. Серед представників біхевіоризму виділяється течія, представники якої намагаються доповнити біхевіористське вчення, вийти за його обмежене трактування поведінки.

Необіхевіоризм. Представники необіхевіоризму (Ф. Беррес, Б. Ф. Скіннер, Е. Толмен, К. Халл та ін.) пропонують тезу, що людська поведінка є керованим процесом, що зумовлений застосуванням стимулів та вимагає позитивного підкріплення. Якщо ключова ідея біхевіоризму полягала в тому, що реакції (R) людини та представників тваринного світу напряму обумовлені впливом стимулів (S), де поведінка постає у вигляді ланцюжків S-R, то необіхевіоризм пропонує доповнити зазначену модель проміжним компонентом V, які впливає на індивідуальність процесу S-R. Наприклад, Е. Толмен у пропонованій системі S-V-R, під V розуміє гіпотези, мотиви тощо (внутрішні детермінанти людської поведінки), тобто явища, які визначають характер подальшої реакції на стимул.

Разом із тим, необіхевіоризм залишився об'єктом критики як теорія освіти завдяки своїй антигуманістичній спрямованості. Представниками цієї традиції, зокрема Б. Ф. Скінером, наголошувалось, що наукове дослідження людської поведінки має виходити із постулату її закономірності та ілюзорності такого явища, як свобода волі¹.

Здобутки та недоліки теорії для психології та філософії освіти.

¹ Roessger K. M. Re-conceptualizing adult education's monolithic behaviourist interpretation: toward a new understanding of radical behaviourism / Kevin M. Roessger // International Journal of Lifelong Education. – 2012. – Vol. 31 (5). – P. 571.

До *здобутків* біхевіоризму відносять:

– розширення типології досліджуваних об’єктів – через акцентованість на поведінці, до проблемного поля психології потрапили тварини, немовлята тощо;

– посилені міждисциплінарні зв’язки психології, зокрема, із філософією освіти, педагогікою завдяки ревізії механізмів формування навичок;

– здійснено ревізію дисциплінарних меж психології – ця наука отримала низку природничих рис;

– розширено методологічний інструментар психології – впроваджені методи обліку та аналізу поведінкових станів.

Ключові *недоліки* біхевіоризму:

– дегуманізація постаті учня – ідеалом постає керована ззовні, дисциплінована, легко програмована особистість, носій етосу відповідальності;

– маргіналізація свідомості та, як результат, феноменів творчості, саморозвитку, самоактуалізації;

– надмірна біологізація людської поведінки та ототожнення психіки людини із психікою тварин;

– маніпулятивний характер біхевіоризму – розробка принципів контролю та стимулювання трактується як потреба для встановлення особливого соціального порядку.

Освітні імплікації біхевіоризму (необіхевіоризму).

Використовуючи пару “стимул-реакція”, освіта вибудовується на ідеї закріплення вчителем бажаної поведінки учнів, а відхилення від неї критикуються та виправляються засобами системного (повторюваного) освітнього впливу. Представники біхевіоризму та необіхевіоризму вважали даний підхід евристичним щодо досягнення наперед визначених освітніх ідеалів, показників особистісної та академічної успішності. Підходи біхевіоризму виявили свою ефективність для західних систем освіти, орієнтованих на виконання освітніх інструкцій та стандартів, завдяки чому здійснюється оцінка успішності як учнів, так і самих вчителів: для біхевіориста освіта – це наочний безперервний процес змін поведінки суб’єктів освіти, що підлягає легкому вимірюванню.

У 60-х роках Б. Ф. Скіннер здійснив розробку біхевіристичної освітньої теорії, що отримала назву програмованого (інструментального) навчання, та практично застосував підходи біхевіоризму. Досвід реалізації цієї концепції продемонстрував її обмеженість – пропонована освіта виявилась ефективною тільки на етапі формування простих вмій та навичок, хоча й виступала в якості одного із освітніх трендів, наприклад, Великої Британії у 1950–1975 рр.¹

Теорія біхевіоризму знайшла поширення у американській системі освіти, зокрема, у процесі викладання фізико-математичних дисциплін. Дійсно, логіка конкретних покрокових досягнень учня за своєю природою схожа із логікою побудови навчання математики (розв’язання задач, опрацювання прикладів тощо), яка дає можливість індивідуально діагностувати проблеми в учнів та запропонувати їм особливі завдання та систему оцінювання успіхів – реалізувати математичну модель поведінки учня. При цьому, будучи орієнтованою на повторення (наприклад, таблиці множення чи ключових формул), критики зазнає дистанційованість такого типу освіти від фундаментальної ролі математики – вчити “мислити”, яка не може бути зведена до механічних вправ². Математична освіта, яка спирається на біхевіоризм, критикується за підміну ідеалу критичного мислення принципами повторення та запам’ятовування.

У лінгвістичній освіті підходи біхевіоризму реалізуються, зокрема, через метод проговорення та прослуховування (audio-lingual method), коли учні вголос промовляють слова, фрази, діалоги із одночасною корекцією вчителем помилок. Додаткової критики заслуговує модель взаємин між учнем та вчителем у біхевіристичній освіті: вчитель постає носієм абсолютної домінуючої ролі у навчальному процесі – саме він визначає, що є

¹ *Field J.* Behaviourism and training: the programmed instruction movement in Britain, 1950–1975 / John Field // *Journal of Vocational Education & Training.* – 2007. – Vol. 59 (3). – P. 313-329.

² *Eisenberg T. A.* Behaviourism: the bane of school mathematics / Theodore A. Eisenberg. – *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology.* – 1975. – Vol. 6 (2). – P. 163-171.

правильним та неправильним в плані реакції на навчальні стимули; взаємодія позбавлена діалогічності; учень формально позбавлений можливості рефлексувати освітній процес, він втрачає суб'єктність у освіті; дистанційованість від внутрішніх процесів, що перебігають у свідомості, орієнтованість лише на зовнішні (поведінкові) прояви, повністю позбавляє навчання важливої емоційної складової; зміни у поведінці досягаються зовнішнім впливом вчителя, що носить характер примусу до запам'ятовування шляхом серії повторів, отже, знання не засвоюються глибинно, вони не є персоніфікованими тощо.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення біхевіоризму.
2. Принципи біхевіоризму за Дж. Уотсоном.
3. Біхевіоризм та необіхевіоризм.
4. Сформулюйте перелік здобутків освітньої теорії біхевіоризму.
5. Розкрийте недоліки біхевіоризму.
6. Сутність програмованого навчання (Б. Ф. Скіннер).
7. Біхевіоризм та практика освіти.
8. Особливості взаємодії між учнем та вчителем у біхевіористичній освіті.

Рекомендована література:

1. *Табачников А. Е.* Биехвиоризм и поведенческая терапия (философская и психологические модели) / А. Е. Табачников, В. С. Табачникова // Архів психіатрії. – 2010. – Т. 16, № 2. – С. 181-188.
2. *Уотсон Д. Б.* Психология как наука о поведении / Д. Б. Уотсон. – Москва : АСТ, 1998. – 704 с.
3. *Eisenberg T. A.* Behaviourism: the bane of school mathematics / Theodore A. Eisenberg. – International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. – 1975. – Vol. 6 (2). – P. 163-171.
4. *Field J.* Behaviourism and training: the programmed instruction movement in Britain, 1950–1975 / John Field // Journal of Vocational Education & Training. – 2007. – Vol. 59 (3). – P. 313-329.

5. *Roessger K. M. Re-conceptualizing adult education's monolithic behaviourist interpretation: toward a new understanding of radical behaviourism / Kevin M. Roessger // International Journal of Lifelong Education. – 2012. – Vol. 31 (5). – P. 569-589.*

© Свириденко Д. Б.

Неопрогресивізм

Неопрогресивізм – освітня теорія, що виникла у 70-80-х роках ХХ ст. як спроба обґрунтувати принципи освіти, орієнтованої на забезпечення реальних потреб учнів. За своєю сутністю, неопрогресивізм є “другою хвилею” прогресивістської теорії, що була популярною у американській системі освіти під час так званої доби прогресивізму (progressive era) на початку ХХ ст. – епохи індустріалізації, урбанізації, кризи політичного управління тощо, які ініціювали перегляд принципів діяльності низки сфер суспільного життя, в тому числі, й освіти. Спираючись на філософські погляди представників доби Просвітництва, ідея прогресу (наукового, технічного, суспільного) постала чинником перегляду підходів до освіти на теренах Європи та Америки: прогресивісти запропонували нові принципи навчання та виховання, нові особистісні та суспільні цінності, нові управлінські моделі для системи освіти шляхом радикального оновлення навчальних програм як таких, що присвячені минулому, а не теперішньому чи майбутньому¹. Вважається, що прогресивізмом варто вважати освітню теорію, яка включає в себе тогочасний освітній прагматизм, інструменталізм та експерименталізм².

¹ *Labaree David F. Progressivism, schools and schools of education: An American romance / David F. Labaree // Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education. – 2005. – Vol. 41 (1-2). – P. 275.*

² *Mosier Richard D. Progressivism in education / Richard D. Mosier // Peabody Journal of Education. – 1952. – Vol. 29 (5). – P. 274.*

Другу хвилю прогресивізму (неопрогресивізм) ініціювали процеси соціокультурних змін останньої третини ХХ ст. Мова йде про те, що у постіндустріальному суспільстві освіта має розвивати специфічні навички та компетенції для суспільства нового гатунку – вміння працювати у команді, бути здатним навчатись протягом життя, мати розвинене нелінійне мислення тощо. Традиційна школа не орієнтована на зазначені соціальні запити, в той час, як неопрогресивізм враховує виклики соціокультурного прогресу та готує людину до активної участі у ньому. Аргументом на користь змін у традиційному навчанні неопрогресивісти вважали потребу розібратись із тим, *ким* в результаті стають учні, не обмежуючись тим, що вони будуть *знати*¹.

Три пріоритети неопрогресивізму як освітньої теорії:

1. Найкраще розуміння освітніх та виховних потреб особистості має спиратись на конструктивістську теорію, яка укорінена у раціональному гуманізмі, який має як універсальний, так і контекстний характер.

Даний принцип реалізує дотримання у освіті цінностей автономії особистості, індивідуалізації навчання всупереч тиску наперед визначених навчальних стандартів, механістичних навчальних схем. Учень відчуває себе дотичним до процесів розвитку культури, а також відчуває відповідальність за власні успіхи у навчанні.

2. Розширення можливостей індивідуума для участі у суспільному житті як найбільша цінність освіти.

Неопрогресивісти прагнуть створювати сприятливі умови в освіті для того, аби людина по-справжньому стала хазяїном свого життя, усвідомила весь спектр можливостей участі у житті суспільства. Учитель, за цих умов, постає у вигляді партнера, який щиро прагне актуалізації особистості.

3. Неопрогресивізм забезпечує ефективні, в тому числі, економічно, інструменти управління змістом навчальних програм.

¹ Moore R. For Knowledge: Tradition, progressivism and progress in education—reconstructing the curriculum debate / Rob Moore // Cambridge Journal of Education. – 2000. – Vol. 30 (1). – P. 17.

Учень-центрований характер непрогресивістської освіти дозволяє учням приймати участь у рішеннях щодо змісту предметів на відміну від прописаних освітніх стандартів. Активне використання ідеї самоменеджменту, які є більш ефективними, аніж традиційне навчання, центроване довкола знання, а не довкола учня¹.

Особливості неопрогресивної освіти. Дана освітня теорія пропонує наступні принципи, що практично реалізуються у освіті:

- активний розвиток соціальних навичок та командної роботи;
- утвердження принципів демократії та соціальної відповідальності;
- проектне навчання та навчання із аналізом особистих результатів, розвиток підприємливості;
- розвиток критичного мислення;
- розвиток освітнього партнерства;
- утвердження принципів навчання впродовж життя (lifelong learning);
- впровадження навчальних планів, у яких знання відібрані з точки зору користі для практичного застосування у майбутньому;
- персоналізоване навчання, в тому числі, створення сприятливих умов для навчання культурних меншин та осіб із особливими потребами.

Як і прогресивізм на початку ХХ ст., неопрогресивізм намагається протиставити себе обмеженим, з їх точки зору, національним стандартам освіти, які пропонують формалізоване навчання конвеєрного типу². Якщо традиційна освіта пропонує зовнішні мотиваційні чинники (оцінки, схвалення іншими, дипломи тощо), то неопрогресивізм пропонує спиратись на внутрішню мотивацію суб'єктів навчання – саме тоді освіта починає цікавити їх по-справжньому³.

¹ *Silcock P. Three Principles For A New Progressivism / Peter Silcock // Oxford Review of Education. – 1996. – Vol. 22 (2). – P. 201-212.*

² *Silcock P. Three Principles For A New Progressivism / Peter Silcock // Oxford Review of Education. – 1996. – Vol. 22 (2). – P. 201.*

³ *Kohn A. Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes Houghton / Alfie Kohn // Mifflin Harcourt, 1999. – 448 p.*

Представники прогресивізму та неопрогресивізму. Ф. Фребель вважається одним з попередників прогресивізму, досвід якого був плідно використаний безпосередньо при теоретичному оформленні прогресивізму. Фребель виходив із факту, що кожна дитина має унікальні потреби та здібності, врахувати та розкрити які можуть ігрові форми навчання та самоактивності. Вчитель, за Фребелем, має сприяти самовираженню дитини, а не бути транслятором зразків та інструкцій.

Метод проектів, що активно використовується у неопрогресивістській освіті, був розроблений У. Х. Кілпатріком. Освіта, що використовує його, наближається до реальних життєвих проблем суспільства та учнів, всупереч традиційній школі, яка транслює готові знання та моделі рішень. Освіта, за Кілпатріком, є соціальним середовищем для збагачення особистого життєвого досвіду та навичок учнів, вона є практикою майбутнього активного життя.

Дж. Дьюї пропонував розглядати освіту як забезпечення учнів знаннями про суспільство та їх роль у процесах суспільного розвитку. При цьому, сама освіта розглядалась ним в якості соціального конструкту, який носить на собі відбиток суспільства в цілому. Саме освіта є ключовим засобом розвитку суспільства на шляху його прогресу: через освіту транслюються навички індивідуальної активності, проте, з метою цілісного суспільного розвитку. Дьюї виходив також із потреби надання шкільної освіти усім без винятку дітям для забезпечення їх якісної інтеграції у суспільство.

Р. Штайнер є автором вальдорфської педагогіки, в центрі якої перебуває навчання за інтегрованим навчальним планом, який поєднує академічні знання, практичні, мистецькі та соціальні навички.

М. Монтесорі пропонувала освіту, яка б безпосередньо давала знання про оточуючий світ та суспільство через практичні ігрові форми навчання, які б надавали широкі можливості для особистісної ініціативи та розвитку вроджених навичок.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення неопрогресивізму.
2. Неопрогресивізм та прогресивізм.
3. Ідея прогресу як основа освітньої теорії неопрогресивізму.
4. Три ключових пріоритети теорії неопрогресивізму.
5. Специфічні ознаки неопрогресивістської освіти.
6. Сутність протиріччя між неопрогресивізмом та традиційним навчанням.
7. Ключові представники прогресивізму та неопрогресивізму.

Рекомендована література:

1. *П'ятакова Г. П.* Філософсько-теоретичні засади становлення й розвитку вищої педагогічної освіти США та України / Г. П. П'ятакова, Т. М. Данилишена // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 151-157.
2. Современные теории образования. Пргрессивизм [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://svobd.ru/2010-11-15-06-59-54/351/5414-6--.html>
3. *Kohn A.* Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes Houghton / Alfie Kohn // Mifflin Harcourt, 1999. – 448 p.
4. *Silcock P.* Three Principles For A New Progressivism / Peter Silcock // Oxford Review of Education. – 1996. – Vol. 22 (2). – P. 199-216.
5. *Labaree David F.* Progressivism, schools and schools of education: An American romance / David F. Labaree // Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education. – 2005. – Vol. 41 (1-2). – P. 275-288.
6. *Moore R.* For Knowledge: Tradition, progressivism and progress in education—reconstructing the curriculum debate / Rob Moore // Cambridge Journal of Education. – 2000. – Vol. 30 (1). – P. 17-36.
7. *Mosier Richard D.* Progressivism in education / Richard D. Mosier // Peabody Journal of Education. – 1952. – Vol. 29(5). – P. 274-281.

Есенціалізм

Есенціалізм (від англ. essence – сутність) – освітня теорія, яка виходить із фундаментальної ролі традиційних дисциплін (читання, письмо, вітчизняна та зарубіжна література, історія, математика, наука, мистецтво та музика) у навчанні. Саме з цих позицій, теорія розуміється як “сутнісна” – есенціалізм фактично пропонує повернення до ключових (сутнісних) функцій школи, що склалися історично. Освіта, у есенціалістському проекті, – це засіб передачі знань та накопиченого культурного досвіду від вчителя до учня. Дана консервативна освітня теорія набула поширення в США у 30-х роках ХХ ст., а її засновником є Уільям Беглі (William C. Bagley). Ідеї есенціалізму отримали практичну реалізацію у шкільній освіті в якості альтернативи підходам популярних у той час прагматизму та утилітаризму, та зберігають своє значення у сучасній освіті, зокрема, американській.

Базові принципи есенціалізму. Особливе місце у теорії займає постать вчителя – саме на нього покладається роль ефективного транслятора знань та культури з метою розвитку мислення учнів, розуміння сутності культурних процесів та підготовки до соціально важливої діяльності шляхом засвоєння відповідних трансльованих вчителем цінностей. Освіта, пропонована есенціалістами, є за своєю сутністю вчитель-центрованою – вчитель має організувати навчальний процес системним чином відповідно до високих стандартів, із дотриманням учнями навчальної дисципліни.

Представники теорії відстоювали позицію щодо неефективності поширених у першій половині ХХ ст. в американській школі підходів прагматизму, методу проектів, практик тестування тощо. Есенціалісти відстоювали тезу, що існуючі стандарти та освітні практики не орієнтуються на ідею виховання учня як активного суб’єкту культури. При цьому, не важливо, наскільки тій чи інший предмет подобається учням: вони мають його засвоювати через важливість для їх становлення в якості особистості, відповідального громадянина. При цьому,

орієнтованість на розвиток соціально активної особистості вимагає від учнів засвоєння об'єктивних фактів про оточуючу дійсність, розвитку можливостей практичного застосування знань (в тому числі й моральних), навичок контролю непродуктивних (агресивних тощо) поведінкових моделей.

Освіта, що спирається на теорію есенціалізму, робить наголос на ролі обов'язкових (традиційних) дисциплін для розвитку учнів. Навчання, переважно, відбувається у лекційній формі. Через засвоєння знань, що містять предмети обов'язкового курсу, учні розвиваються в світоглядному плані, починають розумітись на законах природи та орієнтуватись у звичаєвому праві, засвоюють ідею моральної відповідальності. При цьому, знання та, особливо, моральні знання, у есенціалістів претендують на універсальний характер, що ініціює широку дискусію відносно недоліків та переваг есенціалістського освітнього проекту. Прихильники есенціалізму переконані, що освітніх цінностей та ідеалів, невіддільних часу, існує не так уже й багато, а освітні підходи та методики щодо речей, які не входять до певного кола засадничих цінностей, можуть з часом змінюватися, тому довкола них не варто концентрувати освітні зусилля¹.

Історія розвитку теорії та ключові представники. Есенціалізм, як спроба запропонувати проект освітньої реформи, орієнтованої на відродження раціональної традиції у американській освіті, оформився наприкінці 30-х років ХХ ст. Засновник руху есенціалістів У. Бегли обґрунтовував потенціал пропонованих підходів для подолання критичної ситуації із низькими стандартами тогочасної освіти, а також занижким її рівнем у порівнянні із країнами Європи².

У 80-ті роки минулого століття есенціалізм мав “другу хвилю” теоретичного оформлення та поширення в якості практики освіти.

¹ Джейнс В. Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут [Електронний ресурс] / Вільям Джейнс. – Режим доступу : <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/HistoryAmerEdu.pdf>

² Null J. W. William C. Bagley and the Founding of Essentialism: An Untold Story in American Educational History / J. W. Null // Teachers College Record. – 2007. – Vol. 109 (4). – P. 1013–1055.

Найбільш відомим представником цього періоду є Е. Д. Хірш (E.D. Hirsch), а ідеї есенціалізму у освіті набули вигляду вчення про “ключові знання” (Core Knowledge). У зазначеному контексті трансформувались навчальні плани, оновлювались підручники та модель взаємодії батьків, вчителів та адміністраторів навчальних закладів у США, Англії та Австралії (зокрема, у США есенціалізм як вектор реформ був використаний у майже 1300 школах у 46 штатах).

Критика есенціалізму. За своєю сутністю, есенціалізм є консервативним напрямком та, відповідно, зазнає широкої критики з боку прихильників інноваційного розвитку освіти. Есенціалізм критикується за надмірну укоріненість у знанні, потенціал якого для суспільств із новою соціальною архітектурою ставиться під сумнів.

Ключові ідеї есенціалізму вступають у протиріччя із освітою, орієнтованою на багатокультурність, високий рівень інклюзії. Пропоновані обов’язковими дисциплінами традиційні світоглядні моделі, мають конкретний образ (наприклад, американського громадянина), який формується освітою, логічно, не враховуючи культурних відмінностей. Як вчитель-центрована модель, вона має менше можливостей для врахування індивідуальних культурних, психологічних чи фізіологічних особливостей учнів. Центрованість на постаті вчителя та високі дисциплінарні вимоги позбавляють освіту, пропоновану теорією есенціалізму, важливих ознак діалогічності, відкритості до плюралізму думок, толерантності. Освіта у проекті есенціалістів є наперед визначеною та визнаною ефективною для всіх, потенційно не враховуючі особливості меншин та осіб із особливими потребами.

Критики есенціалізму також використовують аргумент, що надмірна заангажованість ролі обов’язкових дисциплін призводить до логічної деградації ролі вибіркового дисциплін у навчальному процесі. Відповідно, освіта втрачає свій сенс в якості засобу розкриття особистісного потенціалу кожного учня – вона скоріше слугує інструментом закріпачення та уніфікації розуму. Звинувачення у анти-інтелектуалізмові, підкріплені орієнтованістю вчителів на викладання фактів, дійсно дають підстави говорити про

те, що й сам вчитель у цій освітній моделі не є творчою особистістю. Учень у пропонованій освітній теорії майже позбавлений ролі, а формоване освітою мислення, за думкою критиків, позбавлене ознак критичності та є таким, що втратило свій творчий характер¹.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення есенціалізму як освітньої теорії.
2. Роль вчителя у есенціалістській освіті.
3. Місце обов'язкових дисциплін у есенціалістській освіті.
4. Етапи розвитку теорії та освітньої практики есенціалізму.
5. Недоліки освітньої теорії есенціалізму.

Рекомендована література:

1. *Джейнс В.* Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут [Електронний ресурс] / Вільям Джейнс. – Режим доступу : <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/HistoryAmerEdu.pdf>
2. *Кокаревич М. Н.* Философский эссенциализм и его современные моификации / М. Н Кокаревич // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2 (117). – С. 211-215.
3. *Шандрук С. І.* Концептуальні основи професійної підготовки вчителів у США [Електронний ресурс] / С. І. Шандрук. – Режим доступу : http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4571/Shandruk_Kontseptual'ni_osnovy.pdf
4. *Null J. W.* William C. Bagley and the Founding of Essentialism: An Untold Story in American Educational History / J. W. Null // Teachers College Record. – 2007. – Vol. 109 (4). – P. 1013–1055.
5. *Philips A.* What's wrong with Essentialism? / A. Philips // Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory. – 2010. – Vol. 11 (1). – P. 47-60.

© Свириденко Д. Б.

¹ *Philips A.* What's wrong with Essentialism? / A. Philips // Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory. – 2010. – Vol. 11 (1). – P. 47-60.

Конструктивізм

Одним із потужних і впливових напрямів сучасної філософії, який пропонує нові підходи у методології соціального пізнання і освітньої практики, є конструктивізм (від лат. *constructio* – побудова). Цей напрям зародився наприкінці 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст. у межах філософії науки, де було запропоновано новий епістемологічний підхід до розуміння пізнання як активної побудови суб'єктом моделі світу, а не як просте його відображення.

Поняття “конструктивізм” сьогодні вживається в науці і філософії в двох значеннях: у широкому розумінні – як позначення нової парадигми досліджень, що оформлюється у соціальних науках і має свою онтологію, епістемологію, методологію і етику, і вузькому – як назва конкретного напрямку в психології (Ж. Піаже, Дж. Келлі) та соціології (Дж. Брунер, П. Бергер, Т. Лукман та інші), що є складовими цієї парадигми. Вперше саме поняття конструктивізму було використано при обговоренні проблем теорії пізнання в роботах Ж. Піаже та Дж. Келлі в 1950-е рр. Повноправно ж воно увійшло в обіг і набуло статусу поняття, що позначає певну епістемологічну позицію, після статті П. Ватцлавика в збірнику 1981 р. “Винайдена дійсність”¹. У соціології суттєвий вплив на формування напрямку справила робота П. Бергера і Т. Лукмана “Соціальне конструювання реальності. Трактат по соціології знання” (1995 р.). У подальший розвиток напрямку зробили внесок роботи П. Бурдьє, П. Ватцлавика, Ф. Варела, Е. Глазерсфельда, Б. Латура, Н. Лумана, У. Матурана, Г. Рота, Г. Руша, Гейнц фон Фьорстера, З. Шмідта, Г. Швеглера, Г. Фішера, П. Яніча та ін.

Сучасний конструктивізм не є однорідним напрямом і постає як міждисциплінарний дискурс. В залежності від джерел обґрунтування виокремлюють конструктивізм соціальний,

¹ Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация [Электронный ресурс] / А. М. Улановский. – С. 35. – Режим доступа: URL: <http://www.psy.msu.ru/people/ulanovsky/2009%20Ulanovsky%20Constructivism,%20%20radical%20..ctivism,%20social%20constructionism.pdf>.

психологічний, біологічний, кібернетичний, філософський, освітній та інші. Але його різні версії об'єднує переконання, що *соціальна реальність є ніщо інше, ніж інтерпретації суб'єкта, а будь-яке знання не є простим відображенням, “калькою” реальності, а конструюються суб'єктом на основі досвіду взаємодії зі світом.* Це конструювання залежить від мотивації суб'єкта пізнання, обраних ним засобів пізнання, мови опису тощо. У кінцевому підсумку усе це визначається культурою суспільства і особистісними особливостями суб'єкта пізнання, його “картиною світу”¹. Тому філософія конструктивізму зосереджує увагу на формуючих, організуючих і структуруючих аспектах світорозуміння і самосвідомості. Головне питання конструктивізму австро-американський філософ, психолог, теоретик комунікації Пауль Ватцлавік (Paul Watzlawick), сформулював так:

*“Як ми знаємо, що те, що ми знаємо, ми знаємо?”*².

Те, як це розуміється у кожному конкретному випадку і які з цього випливають висновки, визначає вид конструктивізму.

Одним із найпотужніших різновидів конструктивізму є *соціальний конструктивізм*. Соціальний конструктивізм – це напрям у соціальних науках, що послідовно протиставляє себе есенціалізму – метафізичному вченню про те, що існують поза історичні сутності, які визначають категоріальну структуру реальності і не залежать від свідомості людей. Соціальний конструктивізм визнає першочергову роль дискурсу (мови і способів інтерпретації світу) і взаємовідносин між людьми у конструюванні ними знання, реальності і власного “я”. Його головна мета – виявлення способів, за допомогою яких соціальні суб'єкти – індивіди і групи людей – беруть участь у творенні соціальної реальності. Тому головна увага тут приділяється вивченню шляхів створення людьми соціальних феноменів, які потім інституалізуються і перетворюються на традиції. Вже

¹ Див. більш докладно: *Петренко В. Ф.* Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке / В. Ф. Петренко // Вопросы философии: научно-теоретический журнал / РАН. – Москва, 2011. – № 6. – С. 75-81.

² *Dell P. F.* The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? (Contributions to Constructivism) // Family Process. – 1985. – Т. 24. – №. 2. – С. 287-290.

П. Бергер і Н. Лукман доводили, що будь-яке знання отримується і підтримується завдяки соціальним взаєминам. Коли люди спілкуються між собою, то вони впевнені, що їхнє сприйняття реальності схоже і діють у відповідності із цим переконанням, що тільки закріплює їх базові, повсякденні знання про дійсність. Виходячи з цього, повсякденні знання стають продуктом домовленості між людьми, своєрідними соціальними конструктами.

Соціальний конструкт – це ідея, яка сприймається як природна і очевидна тими, хто її приймає, залишаючись при цьому штучно створеним артефактом, що належить певній культурі або спільноті.

У результаті, будь-які типології, системи цінностей і соціальні утворення сприймаються людьми як частина об'єктивної реальності. При цьому, людина зберігає вибірковість по відношенню до соціальних конструктів, приймаючи одні й відкидаючи інші. У цьому сенсі і робиться висновок, що реальність перевідтворюється людьми під впливом її інтерпретації і знань про неї, тобто конструюється самим суспільством. Соціальне конструювання реальності – це динамічний процес, що йде постійно.

Соціальний конструктивізм теж має свої різновиди. Але до його загальних, базових положень можна віднести такі:

- знання – це вибудовування,
- істина множинна,
- критерій “доброго” знання – це придатність¹.

Усі ці положення мають ключове значення для організації освітньої практики. Якщо знання – це вибудовування, тобто результат наших інтерпретацій і домовленостей, то вони не можуть пропонуватися і здобуватися в освітньому процесі як вже готові істини. Їх здобуття має бути цілеспрямованим, активним і творчим процесом виявлення і вираження смислу і значення певної інформації про світ.

¹ Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация [Электронный ресурс] / А. М. Улановский. – С. 39. – Режим доступа: URL: <http://www.psy.msu.ru/people/ulanovsky/2009%20Ulanovsky%20Constructivism,%20%20radical%20..ctivism,%20social%20constructionism.pdf>.

Якщо знання завжди “заплямовані людською суб’єктивністю” – обумовлені культурно і історично, залежать від індивідуального і колективного досвіду, від особливостей людського організму, когнітивних структур, категорій мови, наших дій і комунікації з іншими, то істина є принципово множинною, культурно-історично зумовленою, контекстуальною, ситуативною і навіть альтернативною. Альтернативність істини за визначенням Дж. Келлі, полягає в тому, що завжди можливі альтернативні пояснення, теорії, конструкти, способи концептуалізації і презентації подій. Таке розуміння істини орієнтує освітній процес на забезпечення “конструктивного альтернативізму” (як його позначив Дж. Келлі) – розгляду різних епістемологічних позицій, вивчення різного досвіду, взаємозбагачення різних дискурсів, демократизації і соціального перетворення свідомості усіх учасників освітнього процесу. У цьому пункті соціальний конструктивізм зближується із критичною педагогікою.

Але визнання множинності істини загострює проблему визначення її критеріїв. Якщо на думку представників соціального конструктивізму не існує універсальних істин, які є незалежними від позиції спостерігача, соціальних угод і культурно-історичного контексту, то замість поняття “істинне знання”, вони пропонують вживати поняття “добре знання”. Критерієм же “доброго” знання пропонується вважати “придатність”. Вже П. Бергер і Т. Лукман наголошували, що не всі альтернативні пояснення є рівноцінними, деякі з них є поганими інструментами. Дж. Келлі розвинув це положення і ввів поняття “діапазон придатності” – простору реального світу, на якому зазначений конструкт або теорія забезпечує зону корисних дій. По суті тут застосовується інструментально-прагматичний підхід до визначення критерію істини, або точніше “доброго” знання. В освітньому процесі цей критерій можна трансформувати у питання, яке може бути універсальним при розгляді будь-якої теми: що ми виграємо, або що ми втрачаємо від нашого способу життя, який впливає з того чи іншого погляду? Або як пропонує К. Герген, треба замислитись над соціальною корисністю теорій, що обираються, і при створюванні концепцій визначати їх конкретні соціальні цілі. Ця

настанова соціального конструктивізму також повною мірою збігається із ключовою настановою критичної педагогіки.

Ще один впливовий різновид конструктивізму, у якому він отримав своє логічне завершення – це так називаний **радикальний конструктивізм**. Центральне місце у ньому займає питання про те, як виникає знання спостерігача про світ, який він сприймає як свій власний світ. Згідно А. В. Кезіну¹, основні філософські твердження радикального конструктивізму можна сформулювати у вигляді наступних тез:

– *Пізнання – активний процес конструктивної діяльності суб'єкта.*

– *Пізнання має адаптивне значення і націлене на пристосування і виживання.*

– *Пізнання служить організації внутрішнього світу суб'єкта, а не завданням опису об'єктивної онтологічної реальності.*

– *Наукове пізнання в кінцевому рахунку повинно служити практичним цілям.*

Якщо представники соціального конструктивізму розробляли переважно певну епістемологічну позицію, то представники радикального конструктивізму додали до неї онтологічний вимір. На їх думку узагалі не існує однакової для всіх об'єктивної і незалежної від людей реальності. Вони виходять із того, що жива система сама конструює світ, що вона сприймає, при цьому когнітивні системи як інформаційно замкнуті і самореферентні, тобто здатні до самоопису і аутопоезису², є такими, що мають здатність до створення ладу завдяки власній активності. У аутопоезисній системі, оскільки вона є інформаційно замкнутою, уявлення про зовнішнє оточення завжди формуються на основі “внутрішніх” станів системи. А оскільки будь-який спостерігач може опинитися в ролі спостережуваного суб'єкта і цей процес

¹ Кезин А. В. Радикальний конструктивизм: познание в “пещере” / А. Кезин // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – № 4. – 2004. – С. 3–24.

² Ідея аутопоезису як здатності живих організмів, зокрема людини, до самовідтворення була запропонована на початку 70-х років чилійськими нейробіологами Умберто Матурано і Франсиско Варелою. У соціальних науках вона набула поширення завдяки працям німецького соціолога Нікласа Лумана.

зміни спостерігачів може бути фактично нескінченним, то робиться висновок, що “останнього спостерігача” не існує, як не існує і привілейованої системи спостереження, або абсолютного, об’єктивного знання про світ як такий.

Ідеї радикального конструктивізму можна знайти вже у збірці праць “Винайдена дійсність” (1981 р.) за загальною редакцією П. Ватцлавіка.

П. Вацлавік сформулював поняття *комунікативної реальності* та розкрив його таким чином:

– Реальність – продукт людського спілкування, комунікації.

– Реальність принципово множинна, існують її різні версії і варіанти.

– Множинну реальність неможна розглядати як відображення чи репрезентацію якоїсь об’єктивної реальності.

Але власно термін “радикальний конструктивізм” був запропонований американським філософом і психологом Ернстом фон Глазерсфельдом (Ernst von Glasersfeld), який став і головним виразником цього напрямку, надавши йому загально філософського значення¹. Радикальний конструктивізм пропонує нову парадигму філософського розуміння світу: *уся реальність і судження про неї – антропогенні, антропоморфні та аксіологічні. Тобто стверджується, що, не існує однакової для всіх об’єктивної і незалежної від людей реальності.*

У своїй праці “Радикальний конструктивізм і викладання” Е. фон Глазерсфельд обґрунтовує такі настанови навчання:

“1. Навчання має починатися не з постулювання певних істин, а зі створення можливостей для стимуляції мислення у студентів (сократична маєвтика).

2. Для викладача недостатньо бути добре обізнаним із предметом, слід також вміти будувати дидактичні ситуації застосовності нового знання (Віко: знати – це знати, як зробити; можна додати – і як використати).

¹ Див.: Глазерсфельд Е. фон Вступ до радикального конструктивізму / Глазерсфельд Е. фон // Філософська думка : український науково-теоретичний часопис / НАНУ, Ін-т філософії НАНУ. – Київ, 2001. – № 2. – С. 33-58.

3. Для успішного засвоєння студентами нового складного матеріалу викладач має враховувати базисні “наївні” поняття, якими попередньо володіють студенти, таким чином легше зрозуміти різницю у сприйнятті різними студентами однакового матеріалу (чи цей матеріал несуперечливо узгоджується з “базовим”, чи вимагає відмови від попередньо засвоєного, адже студенти – не *tabula rasa*).

4. Вказівка на помилку без доступної аргументації – це шлях до втрати студентом мотивації навчання.

5. Слід стимулювати рефлексивне мислення, включно з найпростішими засобами: наприклад, просити описати хід думок (потреба у вербалізації процедурного знання змушує думати над самою думкою”).¹

Завершити можна звернувшись до висновків, що робить у своїй роботі “Соціальне конструювання і педагогічна практика” представник освітнього конструктивізму К. Дж. Джерджен. Він наголошує, що конструктивізм “не вимагає відмови від традиційних освітніх практик. Всі практики по-своєму конструюють світ, несуть у собі певного роду цінності і прагнуть гарантувати собі майбутнє за рахунок інших”². На його думку, соціально-конструктивістський підхід до знання відкриває нові можливості в освіті і “веде до демократизації в обговоренні того, що покладається освітньою практикою, до локалізації навчальних планів, до руйнування дисциплінарних меж, до залучення дисциплінарних дискурсів у соціально релевантні практики, а освітніх практик – в область соціальних проблем, і до переходу від предметно- і дитиноцентрованих способів освіти до фокусуванні на відносинах, що тривають, поки вони мають практичне значення”³.

¹ Цит. за: Комар О. Конструктивістська парадигма освіти / О. Комар // Філософія освіти: науковий часопис / Інститут вищої освіти АПН України, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Українська академія політичних наук, Київ, 2006. – № 2 (4). – С. 41.

² Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / пер. с английского А. М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности : сб. / под ред. А. А. Забирко. – Мн. : Технопринт, 2000. – 184 с. – (Университет в перспективе развития).

³ Там само.

У цілому продуктивність і перспективність соціально-конструктивістського підходу до освітньої практики полягає в тому, що він запрошує різні філософсько-освітні-дискурси до продовження дискусії з питань освіти, вбачаючи у цьому великий потенціал для взаємозбагачення, для демократизації освітньої практики і її соціального спрямування, що буде сприяти соціально-продуктивному перетворенню свідомості людей і, через це перетворенню самої суспільної практики.

Питання для самоконтролю:

1. Які існують різновиди конструктивізму?
2. Яка ідея об'єднує різні версії конструктивізму?
3. Від чого залежить соціальне конструювання реальності?
4. Що означає, що знання є своєрідними соціальними конструктами?
5. Що таке “соціальний конструкт”?
6. Які виділяють загальні базові положення у соціальному конструктивізмі?
7. Що означає теза соціального конструктивізму: “реальність конструюється самим суспільством”?
8. Що означає твердження конструктивізму “знання – це вибудовування”?
9. Що означає множинність істини відповідно до конструктивізму?
10. Що означає придатність як критерій “доброго” знання?
11. Що означає “конструктивний альтернативізм” в освітньому процесі?
12. Який сенс вклав П. Вацлавік у поняття “комунікативна реальність”?
13. Яку нову парадигму філософського розуміння світу пропонує радикальний конструктивізм?
14. Які настанови навчання обґрунтовує Е. фон Глазерсфельд у своїй праці “Радикальний конструктивізм і викладання”?
15. У чому полягає продуктивність і перспективність соціально-конструктивістського підходу до освітньої практики?

Рекомендована література:

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – URL: http://skepdic.ru/wp-content/uploads/2012/11/0458680_BCA67_piter_berger_lukman_t_socialnoe_konstruirovanie_realnosti_tr.pdf.
2. Глазерсфельд Е. фон Вступ до радикального конструктивізму / Глазерсфельд Е. фон // Філософська думка : український науково-теоретичний часопис / НАНУ, Ін-т філософії НАНУ. – Київ, 2001. – № 2. – С. 33-58.
3. Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / К. Дж. Джерджен ; пер. с английского А. М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности : сб. / под ред. А. А. Забирко. – Мн. : Технопринт, 2000. – 184 с. – (Университет в перспективе развития).
4. Петренко В. Ф. Конструктивізм как новая парадигма в науках о человеке / В. Ф. Петренко // Вопросы философии: научно-теоретический журнал / РАН. – Москва, 2011. – № 6. – С. 75-81.
5. Сёрл Дж. Рациональность в действии / Дж. Сёрл ; пер. с англ. А. Колодия, Е. Румянцевой. – Москва : Прогресс-Традиция, 2004. – 336 с.
6. Смагина М. В. Социально-конструктивистская парадигма в социальном знании как альтернатива традиционной методологии / М. В. Смагина // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. X. – № 2. – С. 73–84.
7. Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация [Электронный ресурс] / А. М. Улановский. – Режим доступа : URL: <http://www.psy.msu.ru/people/ulanovsky/2009%20Ulanovsky%20Constructivism,%20%20radical%20..ctivism,%20social%20constructionism.pdf>.
8. Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания / С. Цоколов. – Мюнхен, 2000. – 332 с.

Критична педагогіка

Критична педагогіка є потужним і впливовим напрямом сучасної філософії освіти. Вона заявила про себе наприкінці 60-х років ХХ ст. і набула поширення наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст., причому не тільки як філософсько-освітня течія, а і як соціальний рух, оскільки її представники розглядають освіту як політичний акт, відмовляючись від нейтралітету знань і не відділяючи питання викладання і навчання від питань соціальної справедливості та демократії. Метою критичної педагогіки є звільнення від гноблення через пробудження критичної свідомості. Ідеї критичної педагогіки набули визнання у США, країнах Латинської Америки, Африки, Європи, а також в Україні. Головні зусилля представників цього напрямку спрямовані на викриття і подолання дискримінаційних умов у закладах освіти, що створюються через легітимацію та розповсюдження цінностей та знань домінуючої ринкової культури і ринково орієнтованої моделі освіти. Критична педагогіка має потужний реформаційний потенціал і прагне оновити освіту відповідно до вимог демократичного суспільства і стрімких змін, що відбуваються у сучасному світі, а також надати їй соціально-орієнтований характер, розглядаючи зміну освіти одночасно як питання педагогічне і політичне. Популярність критичної педагогіки наприкінці ХХ ст. – початку ХХІ ст., зумовлюється, насамперед, тим, що вона привертає посилену увагу до проблем емансипації особистості та соціуму і, тим самим, прагне протистояти тенденціям дегуманізації освіти і суспільства.

Засновником і одним із найбільш видатних представників критичної педагогіки є *Пауло Фрейре (Paulo Freire. 19.09.1921–2.05.1997)* – видатний бразильський педагог, політичний діяч, науковець. Ідеї П. Фрейре вплинули на розбудову систем освіти і національно-визвольні рухи у постколоніальних країнах Латинської Америки і Африки, а згодом набули визнання як універсальні для організації освіти на засадах демократії, справедливості, рівності та

гуманізму. Свідченням такого визнання є чисельні міжнародні премії, які П. Фрейре отримав за свою педагогічну і наукову діяльність, зокрема премія ЮНЕСКО Освіта для миру (1986 р.). П. Фрейре був почесним професором багатьох університетів Європи і Північної Америки. Праці П. Фрейре видані великими тиражами і перекладені майже на усі європейські мови, зокрема українську.

Основні праці П. Фрейре. Бразильський філософ є автором більше, ніж 20 книг. Назви основних праць П. Фрейре практично виражають програмний зміст його філософсько-освітньої концепції: “Педагогіка пригноблених” (1968), “Культурна акція за свободу” (1970), “Освіта для критичної свідомості” (1973), “Освіта, як практика свободи” (1976), “Політика освіти: культура, влада, і звільнення” (1985), “Педагогіка надії” (1994), “Педагогіка серця” (1997), “Педагогіка свободи. Етика, демократія і громадянська мужність” (1998), “Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто наслідиться викладати” (1998) та інші.

Головні ідеї критичної педагогіки П. Фрейре.

Свою філософсько-освітню концепцію П. Фрейре розробив творчо переосмисливши і розвинувши ідеї Г. В. Ф. Гегеля, К. Маркса, А. Грамши, Г. Маркузе, Ж.-П. Сартра, Е. Фромма, християнства та інші.

У своїх перших працях П. Фрейре зосереджує увагу на **критиці “банківської освіти”** як накопичувальної, обмежувальної, авторитарної і монологічної і протиставляє їй освіту, що звільнює, таку, що конструює знання, діалогічну і побудовану на суб’єкт-суб’єктній взаємодії вчителя і учня, які разом навчаються і збагачують один одного. Оскільки ця критика має для реформування української освіти ключове значення, розглянемо її основні положення більш докладно.

У другій главі своєї праці “Освіта, як практика звільнення”, Пауло Фрейре наводить розгорнуту критику “банківської” моделі освіти, в якій відносини між учителем і учнем є наративними, тобто оповідальними:

– Ці відносини передбачають наявність суб’єкта, який розповідає (вчителя) і терплячого, слухаючого об’єкта (учня).

– Зміст, чи то оцінки або емпіричні характеристики реальності, в процесі такого оповідання стає млявим і закам'янілим. Вчитель розповідає про реальність так, якщо б вона була нерухомою, статичною, що складається з окремих частин і передбачуваною. Або ж він викладає тему, абсолютно не враховуючи реального досвіду учня.

– Завдання вчителя полягає в тому, щоб наповнити учнів змістом свого оповідання – змістом, яке не пов'язаний з реальністю і далекий від усього того, що є для учня рідним і знайомим і тому може відкрити йому сенс.

– Наративне навчання (з викладачем - оповідачем) веде до того, що учні механічно запам'ятовують розказане. Це перетворює їх у контейнери, ємності для зберігання, що наповнює викладач. Чим більше він наповнить цей контейнер, тим кращий він учитель. Чим більш лагідно контейнери дозволять себе наповнювати, тим вони кращі учні.

– Освіта перетворюється в акт розміщення інформаційних вкладів, у процесі якого учні представляють собою сховища, депозитарії, а викладачі відіграють роль вкладників, депозиторів. Замість спілкування викладач видає повідомлення, здійснює внесок (подібно вкладу у банк), який учень терпляче сприймає, запам'ятовує і відтворює. І ось перед нами “банківська”, або обмежуюча концепція освіти, в якій все, що учням дозволяється, – це приймати, розкладати по полицках і зберігати вклади. Правда, у них є можливість стати колекціонерами або каталогізаторами речей, які вони зберігають.

– У цій неправильній системі людина сама виявляється виключеною з-за того, що в ній немає ні творчості, ні можливостей для перетворення, ні справжнього знання, тому що у відриві від пізнання і у відриві від практики люди не можуть бути дійсно людьми.

– Знання з'являється тільки як результат все нових і нових відкриттів, яких люди домагаються, досліджуючи світ без утоми, нетерпляче, натхненні надією, невідривно від світу та від інших собі подібних. При “банківському” підході до освіти знання є

подарунком, яким ті, хто вважає себе здатними знати, обдаровують тих, кого вони вважають такими, хто не знають нічого.

– Приписування абсолютного невігластва іншим, є характеристикою ідеології гноблення, зводить нанівець дослідницький характер освіти і пізнання. Викладач неминуче позиціонує себе по відношенню до учнів як їх противник, заявляючи, що учні абсолютно неосвічені, адже він тим самим виправдовує своє власне існування. Учні, відчужені від знання, подібно відчуженим від свободи рабам з діалектики Гегеля, сприймають своє невігластво як виправдання існування вчителя, але на відміну від згаданих рабів, вони ніколи не доходять до розуміння того, що теж навчають вчителі.

– Освіта має починатися з розв'язання протиріччя між вчителем і учнем, з поєднання протилежних полюсів таким чином, що обидва одночасно є і вчителем, і учнем.

– “Банківська” концепція освіти розглядає людину як керовану і здатну адаптуватися істоту. Чим більше учні займаються збиранням переданих їм вкладів, тим менше вони розвивають в собі критичне мислення, яке могло б виникнути, якщо б вони взаємодіяли з цим світом як перетворювачі і творці. Чим глибше вони сприймають нав'язувану їм пасивну роль, тим більше вони схильні просто пристосовуватися до світу, таким, який він є, і до того фрагментарного погляду на реальність, який їм викладають.

– Здатність обмежуючої освіти мінімізувати і навіть анулювати творчі здібності учнів і заохочувати їх довірливість служить інтересам гнобителів, які зовсім не прагнуть розкрити світ або побачити його перетвореним. Гнобителі використовують свою “філантропію” для того, щоб зберегти вигідну для них ситуацію. “Гуманізм” “банківського” підходу приховує прагнення перетворити людей в автомати, що є абсолютним запереченням їх онтологічного покликання бути більш людьми¹.

Для подолання недоліків “банківської” моделі освіти П. Фрейре висуває *вимогу гуманізації освіти*:

¹ Фрейре Пауло. Образование как практика освобождения [Электронный ресурс] / Фрейре Пауло. – Режим доступа : <http://www.domrebenok.ru/blog/paulu-freyre-obrazovanie-kak-praktika-osvobozhdeniya/>

– Якщо люди – дослідники і їх онтологічне покликання – це гуманізація, то рано чи пізно до них дійде протиріччя, яке полягає в тому, що при навчанні “банківського” типу ними намагаються керувати і вони включаються в боротьбу за своє визволення.

– Але гуманіст, революційно налаштований діяч народної освіти не може чекати, поки ця можливість втілиться в реальність. З самого початку його зусилля повинні збігатися з спробами учнів включитися в критичне мислення і бути спрямовані на пошук способів взаємного олюднення. Його зусилля мають бути пронизані глибокою вірою в людину і її творчу силу. Щоб досягти цього, йому треба побудувати партнерські стосунки з учнями.

– Ті, хто істинно віддані ідеї визволення, повинні повністю відкинути “банківську” концепцію, а замість неї прийняти концепцію людей як мислячих істот і свідомості, орієнтованої на світ.

– Вони повинні припинити вважати метою освіти “розміщення інформаційних вкладів”, а замість цього запропонувати осмислення проблем людей і їх відносин з суспільством.

– Вчитель перестає бути єдиним, хто вчить, а стає одним з тих, хто навчається в процесі діалогу з учнями, а ті в свою чергу також вчать, навчаючись при цьому. Вони отримують загальну відповідальність за процес, в якому ростуть всі. У цьому процесі аргументи, засновані на владі, більше не мають сили; щоб функціонувати, влада має бути на боці свободи, а не проти неї. Тут ніхто більше не вчить іншого і ніхто не вчиться сам. Люди вчать один одного, опосередковані світом і об’єктами пізнання, тими самими, які у “банківському” підході до навчання присвоєні вчителем¹.

В основу критичної педагогіки П. Фрейре поклав *антропологічний принцип*, відповідно до якого освіта є відтворенням у власній структурі того, хто навчається, історичного процесу, в якому і через який відбувається становлення людини. Розгортаючи свій антропологічний принцип, бразильський філософ

¹ *Фрейре Пауло*. образование как практика освобождения [Электронный ресурс] / Фрейре Пауло. – Режим доступа : <http://www.domrebenok.ru/blog/paulu-freyre-obrazovanie-kak-praktika-osvobozhdeniya/>

наголошує, що людина навчається тільки тоді, коли навчання набуває для неї особистісного сенсу, що відповідає її життєвим проектам. У плані викладання це означає максимальне наближення змісту предметів і завдань до досвіду та інтересів учнів/студентів, зміну методів і форм навчання. Саме максимальне наближення освіти до життя простих людей, їхніх інтересів і потреб, організація навчального акту як “відкриття знання” може перетворити того, хто навчається, на виробника і творця знання, яким він має оволодіти.

Антропологічна перспектива відкриває присутність свідомості у кожному акті людської діяльності, у взаємовідносинах між людьми і вимагає усвідомлення світу. Виходячи з цього, людина сама має конструювати категорії мислення, які організують і змінюють світ, і має бути критичною до власного досвіду, проживання свого життя. Кожна людина, на переконання П. Фрейре, має унікальне, “ексклюзивне” знання і є відповідальною за конструювання свого знання і переосмислення світу. У цій антропологічній перспективі до основних принципів свого педагогічного методу П. Фрейре відносить: соціологічний аналіз, тематизацію і проблемну орієнтованість.

Принцип соціологічного аналізу означає вимогу вивчення соціокультурного та історичного вимірів життя учня, його конкретного життєвого світу і досвіду.

Принцип тематизації вимагає визначення ключових тем, ідей і слів освітнього процесу. При визначенні тем, що формують і організують освітній процес (*temas geradores*, як їх називає Фрейре), треба дотримуватись таких критеріїв: 1) виходити із соціального контексту учня; 2) охоплювати максимально широко соціальні, культурні, політичні аспекти реальності, в яку включений учень; 3) охоплювати максимальну кількість фонем мови, що вивчається.

На особливу увагу заслуговує *принцип проблематизації* освіти. Свідоме і творче конструювання знання, відповідно до антропологічного принципу, можливо лише, якщо підійти до знання, як до проблеми. А це означає усвідомлення недостатності свого знання. У праці “Освіта, як практика звільнення”, Пауло Фрейре по суті характеризує *проблематизуючу освіту як практику свободи і діалогу*:

– Проблематизуюча освіта, відповідаючи суті пізнання – усвідомлення, заперечує повідомлення і втілює в собі спілкування. Вона втілює специфічну характеристику свідомості – розуміти, усвідомлювати – не тільки шляхом занурення в об’єкт, але і за допомогою внутрішньої рефлексії

– Звільняюча освіта складається з актів пізнання, а не з передачі інформації. Це навчальна ситуація, в якій пізнаваний об’єкт (далеко не останній в акті пізнання) опосередковує процес пізнання між його дійовими особами: вчителем, з одного боку, і учнями – з іншого.

– Відповідно практика проблемотизуючої освіти, перш за все, вимагає вирішення протиріч між вчителем і учнем. Відносини повинні будуватися у формі діалогу, що необхідно для реалізації здатності акторів, які пізнають, взаємодіяти в процесі досягнення загального об’єкта пізнання, а інакше неможливо.

– Насправді проблемотизуюча концепція освіти, що ламає вертикальні зв’язки “банківської” освіти, зможе виконувати функцію практики свободи тільки в тому випадку, якщо їй вдасться подолати вищеназване протиріччя.

– Завдяки діалогу припиняють існувати вертикальні зв’язки панування вчителя над учнем і учня над учителем, але виникають нові горизонтальні зв’язки між вчителем і учнем і навпаки¹.

Результатом проблематизуючої освіти має стати розвиток “усвідомленості” (португ. *Conscientizacao*, англ. *Conscientization*) – відкриття реальності в акті пізнання, розуміння соціальних, політичних та економічних суперечностей і формування стратегії дії проти пригноблюючих елементів дійсності. Усвідомленість означає зустріч свідомості із самою собою в утвердженні предметного світу і подолання свідомістю власних наявних меж у світі, до якого вона належить. Відповідно до глосарію Goldbard 2006 року – книги Нового творчого співтовариства: “Усвідомлення являє собою безперервний процес, при якому учень рухається до критичної свідомості. Цей процес є серцем визвольної освіти...

¹ *Фрейре Пауло*. Образование как практика освобождения [Электронный ресурс] / Фрейре Пауло. – Режим доступа : <http://www.domrebenok.ru/blog/paulu-freyre-obrazovanie-kak-praktika-osvobozhdeniya/>

Усвідомлення це вихід за рамки ситуації, міфології, щоб досягти нових рівнів свідомості, зокрема усвідомлення гноблення, перебування “об’єктом” чужої волі, а не самостійним “суб’єктом”. Процес усвідомлення передбачає виявлення суперечностей у досвіді за допомогою діалогу і стає частиною процесу зміни світу”. Таким чином, усвідомленість – це критична свідомість, орієнтована на дію, на перетворення світу.

Критична свідомість, на думку П. Фрейре, передбачає: 1) розуміння відносин знання – влада, тобто ієрархій, що існують в суспільстві, знання про перетворюючі можливості індивідів; 2) критичні здібності, такі, як здатність “читати між рядків”, критично сприймати різні події; 3) десоціалізацію, тобто критичний аналіз масової культури, опір існуючим стереотипам, консумеризму, мілітаризму; 4) самоосвіту та ініціювання змін в освіті.

Нова освіта, на думку П. Фрейре, потребує і *нового вчителя*. Цілком у дусі традицій гуманістичної педагогіки він переконаний, що для того, щоб бути гарним викладачем, потрібно вірити в людей, потрібно їх любити. Водночас, відповідно до вимог критичної педагогіки, викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдання освіти – це визволення людей, а не їх приручення. Викладач повинен мати такі якості, як гідність, стриманість у поєднанні зі здоровим глуздом (“нетерпляче терпіння” – усвідомлення того, що відбувається, здатність володіти собою), толерантність, емоційна відданість своєму покликанню, сміливість і здатність приймати рішення, радість життя та оптимізм. Особливо важливо, на думку П. Фрейре, щоб викладач завжди здійснював рефлексію щодо себе як особистості й професіонала. Відповідно до настанов критичної педагогіки, яка розглядає освіту як політику, викладач має постійно запитувати себе: “Яку політику я проводжу в аудиторії? Як бути вірним своєму політичному вибору?”. Оскільки освіта – це політика, зорієнтована на зміну, викладання також має бути боротьбою за свободу. Без свободи і боротьби за неї викладання, на думку П. Фрейре, стає безглуздою справою.

Якщо узагальнити вище наведені характеристики критичної педагогіки П. Фрейре, то можна зробити висновок, що відповідно до його концепції, найвища мета освіти – звільнення людини від відносин пригнічення і несправедливості. Освіта має бути орієнтована на дію, на практичне перетворення соціальної реальності, давати розуміння того, як змінити владні відносини, які обрати шляхи, що приведуть до соціальних змін. Для цього освіта має відмовитись від “банківської” моделі на користь лібертарної (звільняючої), де головними завданнями є формування свобідного і відповідального суб’єкта (і викладача, і учня), який володіє критичним мисленням і критичною свідомістю, відкритий до нового знання і світу, здатен творчо конструювати своє знання, обізнаний із соціальними проблемами свого життєвого світу і намагається їх вирішити. Для вирішення цих завдань освіта має бути побудована за принципами діалогу, партнерства і рівноправності вчителя і учня у пізнавальному процесі, використовувати методи соціологічного аналізу, тематизації і проблематизації. Нарешті, освіта повинна бути доступною для всіх людей, незалежно від їх соціального походження.

Критична педагогіка, започаткована П. Фрейре, продовжує розвиватися і поглиблюватися його послідовниками. Особливо тут слід відмітити американського філософа Питера Макларена (Peter McLaren), який здійснив глибокий аналіз філософсько-освітньої концепції П. Фрейре і доклав суттєві зусилля для її популяризації. У 1988 році П. Макларен разом із П. Фрейре і Г. Жиру (Henry Giroux) видали книгу “Педагоги як інтелектуали: на шляху до критичної педагогіки навчання”. Ще один відомий продовжувач ідей П. Фрейре – Айра Шор (Ira Shor), співрозмовник бразильського філософа у книзі “Педагогіка для звільнення: Діалоги про перетворення освіти” (1986). Американський філософ А. Шор робить наголос на соціальному змісті освіти і розглядає її як індивідуальне зростання і активний соціальний процес у співробітництві з іншими. Він розробив власну концепцію так званої “уповноваженої освіти”.

У Європі ідеї критичної педагогіки розробляє Іван (Айван) Ілліч (Ivan Illich) – австрійській науковець хорватсько-єврейського

походження. У своїй відомій праці “Суспільство без школи” (Deschooling Society, 1971) він виступив із радикальною критикою інституалізованої освіти за її неефективність. Як і П. Фрейре, він вважав, що школа занурює учня в штучне середовище, предмети якого відірвані від реального життя і втратили тим самим свій сенс і значення. Освіта – це виключно діяльність самої людини. Справжня освітня система має виконати три завдання. Тим, хто хоче вчитися – дати доступ до джерел інформації (в тому числі предметів інших епох). Крім того, повинна відбутися зустріч тих людей, хто хоче поділитися своїми знаннями, і тих, хто хоче отримати їх. Нарешті, люди, які висловлюють нові ідеї, мають бути почутими і мати можливість висувати ці ідеї на обговорення суспільства. Як і інші представники критичної педагогіки, І. Ілліч не обмежувався критикою інституту освіти, а піддавав гострій критиці сучасне йому індустріалізоване суспільство і у деінституалізації школи вбачав шлях до деінституалізації суспільства. Велику увагу він також приділяв критиці так званого “прихованого навчального плану” (“Hidden curriculum”) за допомогою якого освітні установи прищеплюють учням і студентам ідеологію “пасивного споживання” – некритичного сприйняття існуючого соціального порядку. На його думку, школа – це рекламне агентство, яке переконує нас, що суспільство, в якому ми живемо, це саме те, що нам треба. Бранець шкільної ідеології, людина перекладає відповідальність за саму себе на школу; це зречення призводить до свого роду інтелектуального самогубства.

Ще один радикальний проект критичної педагогіки розробив американський і канадський філософ Генрі Анрі Жиру (Giroux Henry A). Він запропонував концепцію “граничної педагогіки”, в якій інтегрував ідеї критичної педагогіки та ідеї постмодернізму. У 2002 році Раутледж назвав Жиру одним із кращих п’ятдесяти освітніх мислителів нового часу. Г. А. Жиру є автором більш, ніж 60 книг і 400 статей.

Гранична педагогіка, як стверджує Г. А. Жиру, – “пов’язує поняття навчання й освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство. Це педагогіка, яка

намагається поєднати емансипаторність модернізму з постмодерністським опором”¹. Вона також розкриває взаємовідносини між владою і знанням. Ключові поняття його концепції – границя і трансгресія. За визнанням Г. А. Жиру:

“По-перше, категорія “границя” символізує в метафоричному і буквальному значенні те, як влада по-різному вписується в тіло, культуру, історію, простір, землю і душу. Границі виявляють уявлення про ті епістемологічні, політичні, культурні та соціальні межі, які визначають “безпечні та небезпечні місця, що відрізняють нас від них”...

Границі порушують питання про мову історії та влади і відмінності. Категорія границі також служить прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Тобто це означає форми трансгресії, де створені в рамках домінування існуючі межі можуть бути піддані сумніву та перевизначені.

По-друге, гранична педагогіка також наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, у яких студенти стають долаючими межі. Вони стають трансгресорами для пізнання іншості в її власному розумінні, для створення “помежової зони”, де різноманітні культурні ресурси оформляють нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади.

По-третє, гранична педагогіка служить для того, щоб зробити видимими історично і соціально конструйовані достоїнства та обмеження тих об’єктів, які ми успадковуємо і які обумовлюють наші дискурси та соціальні відносини. Оскільки гранична педагогіка є більш масштабною, ніж політика відмінності, мова політики та етики виходить тут на перший план. Вона підкреслює політичне шляхом розглядання того, як установи, знання та соціальні відносини по-різному вписуються у владу”².

¹ Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Генрі Жиру // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської: за ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 313, с. 81.

² Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Генрі Жиру // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської: за ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 313, с. 81.

В останні роки Г. А. Жиру виступає з гострою критикою неоліберальної моделі вищої освіти, за те, що вона під впливом сил “казино-капіталізму” втратила розуміння освіти як моральної та інтелектуальної практики, відійшла від своєї соціальної і демократичної місії і зосередилась на отриманні прибутку і навчанні матеріалізованим постулатам. На думку Г. А. Жиру, – “Якщо ми хочемо, щоб молоді люди розвивали в собі почуття глибокої поваги до інших, гостре відчуття соціальної відповідальності і правильне розуміння громадянської позиції, педагогіку необхідно розглядати як культурну, політичну і моральну силу, яка забезпечує знання, цінності і суспільні відносини для втілення подібних демократичних практик. У центрі цієї задачі розташовується потреба позиціонування інтелектуальної практики “в якості складної мережі, що зв’язує мораль, твердість і відповідальність”, яка дозволяє представникам академічних кіл бути переконливими у своїх словах, входити в суспільні сфери для того, щоб звертатися до важливих соціальних проблем і демонструвати альтернативні способи подолання розриву між вищою освітою і більш широкими шарами суспільства”¹.

На протигагу інструментальної моделі навчання, яка похваляється своєю політичною нейтральністю і зациклена на визначенні показників, Г. А. Жиру відстоює “необхідність поєднання в академічному середовищі взаємозалежних ролей критичного просвітителя й активного громадянина. Для цього необхідно знаходити способи об’єднання аудиторного навчання з важливими соціальними проблемами і здійсненням сили в більш широкому суспільстві, забезпечуючи студентам можливість розглядати себе як активних діячів, які здатні закликати можновладців до відповідальності за свої дії”².

¹ Жиру Анри. Общественные мыслители против неоллиберальных университетов (перевод Ирины Прохоровой, Самара) [Электронный ресурс] / Генрі Жиру. – Режим доступа : <http://www.cirkolimp-tv.ru/articles/491/obshchestvennyye-mysliteli-protiv-neoliberalnykh-universitetov>

² Жиру Анри. Общественные мыслители против неоллиберальных университетов (перевод Ирины Прохоровой, Самара) [Электронный ресурс] / Генрі Жиру. – Режим доступа : <http://www.cirkolimp-tv.ru/articles/491/obshchestvennyye-mysliteli-protiv-neoliberalnykh-universitetov>

На переконання Г. А. Жиру, – “Вища освіта не може бути відокремлена від прийдешньої (згідно термінології Жака Дерріда) демократії, яка завжди повинна бути готова кинути виклик сама собі і до того, що їй кине виклик хтось інший, готова до висловлення критики і нескінченного вдосконалення. В рамках цього проекту можливості і неможливості критичної педагогіки необхідно розуміти як навмисно насичену інформацією, цілеспрямовану політичну і моральну практику в протилежність доктринальній або інструментальній практиці (або такої, що поєднує в собі обидва ці чинники)”¹.

В Україні ідеї критичної педагогіки ще не набули належного поширення і визнання, особливо серед педагогів-практиків і тих, хто визначає освітню політику. Серед філософів освіти вони стали предметом осмислення порівняно нещодавно, з 2000-х років, коли в Україні з'явилися переклади праць представників критичної педагогіки. Серед вітчизняних дослідників можна назвати В. Гайденко, О. Дем'янчука, О. Заболотну, В. Зінченка, С. Клепка, І. Радіонову, М. Триняк та інших. В останні роки інтерес до ідей критичної педагогіки постійно зростає, але дуже важливо, щоб він не обмежувався теоретичною цариною, а призводив до відмови від “накопичувальної” і “обмежувальної” освіти на користь освіти, що розвиває творчий потенціал особистості та формує її як активного і відповідального громадянина, здатного реформувати суспільство на засадах демократії, справедливості та рівноправ'я.

Питання для самоконтролю:

1. Чим обумовлена популярність ідей критичної педагогіки у світі?
2. Чому П. Фрейре назвав існуючу модель освіти “банківською”?
3. За що П. Фрейре критикує “банківську” модель освіти?
4. Яким чином “банківська” модель освіти сприяє збереженню пригноблення у суспільстві?
5. Що означає антропніологічний принцип П. Фрейре?
6. Якими є принципи педагогічного методу П. Фрейре?

¹ Там само.

7. Якою має бути найвища мета освіти на думку П. Фрейре?
8. Що означає “усвідомленість” за П. Фрейре?
9. Якими якостями має володіти вчитель у новій моделі освіти П. Фрейре?
10. Як пов’язані освіта і суспільство на думку представників критичної педагогіки?
11. За що критикує школу І. Ілліч?
12. Що означає поняття “гранця” у критичній педагогіці Г. А. Жиру?
13. Яким є призначення граничної педагогіки за Г. А. Жиру?
14. Як має змінитися вища освіта на думку Г. А. Жиру?
15. Які ідеї критичної педагогіки варто, на вашу думку, імплементувати у процес реформування освіти в Україні?

Рекомендована література:

1. *Фрейре Пауло*. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність ; пер. с англ. О. Дем’янчук / Пауло Фрейре. – К. : ВД “Києво-Могилянська академія”, 2004 . – 122 с.
2. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем’янчук]. – К. : Юніверс, 2003. – 176 с.
3. *Фрейре Пауло*. Педагогіка пригноблених ; пер. О. Дем’янчук / Пауло Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 166 с.
4. *McLaren P.* Critical Pedagogy and Predatory Culture: oppositional politics in a postmodern era / Peter McLaren. – London, N.Y. : Routledge, 1995. – 294 p.
5. *McLaren P.* Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education / P. McLaren. – Boston, MA : Allyn&Bacon, 2003. – 287 p.

Розділ V

ВИЩА ОСВІТА

5.1. Ідея університету

Університет як феномен європейської культури

Університет – автономна інституція вищої освіти та наукова установа, котра об'єднує викладачів та студентів для підготовки фахівців високої кваліфікації з точних, природничих та гуманітарних наук, надаючи наукові ступені бакалаврів, магістрів та докторів з різних дисциплін.

Походження слова “університет”: з латини *universitas magistrorum et scholarium*, що приблизно означає “спільнота викладачів та дослідників”, тобто кількість осіб, котрі асоційовані в одну корпорацію або гільдію.

Заснування університету: Болонський університет (1088 р.), походження з церковних шкіл для священників, Італія, високе середньовіччя. Відкрило нову сторінку у здійсненні розумом своєї грандіозної місії, котра полягає у перетворенні людського життя у відповідності до вимог раціональності. Університет стає потужним фактором людської історії.

Історичний контекст: розвиток міст, виникнення середньовічних професійних гільдій, посилення запиту на адміністративно-фінансові та юридичні професії.

Феномен університету: об'єднання викладачів та студентів на підставі юридично зафіксованих прав, зазвичай у вигляді хартії спільних прав, виданих сувереном, вищим духовенством або владою міста, де розташовано університет. Подібно іншим середньовічним гільдіям університет – це саморегульована спільнота, котра самостійно визначає зміст власної діяльності та кваліфікацію своїх членів.

Ідея університету: принципом поняття у визначенні університету є академічна свобода. Вперше зафіксовано у академічній хартії *Constitutio Habito (Authentica habita Privilegium Scholasticum)*, котру було прийнято у 1158 р. Болонським університетом. Даний документ визначав правила, права та привілеї перших університетів в Європі, зокрема, надавав право студентам та викладачам на безперешкодне пересування між містами у цілях освіти (предтеча сучасного принципу мобільності). Видано документ імператором Фрідріхом I Барбароссом.

Основні права та привілеї для перших університетських студентів та викладачів:

1. Дозволяється носити клерикальний одяг.
2. Свобода пересування та подорожей в цілях навчання.
3. Недоторканість стосовно права на помсту (правовий захист майна іноземців під час їх подорожей в цілях навчання).
4. Право на суд викладачів та єпископський суд (не підпорядкування місцевим судам).

Велика Хартія Університетів (Magna Charta Universitatum): прийнято 18 вересня 1201 р. з нагоди святкування 900-річчя заснування Болонського університету. Оригінально підписано 430 ректорами університетів із 80 країн світу (зараз йдеться про 805 університетів із 85 країн).

Основні визначення Великої Хартії Університетів¹:

¹ Див. Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum). – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/7>

“Університет – самостійна установа в суспільствах із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній та історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює та передає культуру за допомогою досліджень і навчання”.

При цьому підкреслюють, що

“для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька та викладацька діяльність має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади”.

Здобуття свободи (незалежності) від грошей, політики та релігії складає необхідну умову виникнення не лише перших університетів в Європі, але й визначає сучасний основний принцип існування університету.

Свободу в дослідницькій і викладацькій діяльності проголошено основною засадою університетського життя:

“Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги”.

“Викладання та дослідницька робота в університетах мають бути неподільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням”.

“Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритим для діалогу, університет є ідеальним місцем зустрічі викладачів, які здатні передавати свої знання і володіють необхідними засобами для їхнього удосконалення за допомогою досліджень та інновацій, та студентів, які мають право, здатність і бажання збагатити свій розум цими знаннями”.

Визначення університету як хранителя традицій європейського гуманізму:

“університет постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні та політичні кордони, затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур”¹.

Парадокс університету: Автономія викладання та досліджень в університеті декларуються не як самоціль, а як засіб практичного втілення мислення. А тому, незалежність університетів та свобода викладання має бути такою, щоб вона найкраще сприяла розуму задовольняти запити та потреби суспільства. Відповідно, уявлення про університет як “башту зі слонової кості” не відповідає ані змісту ідеї університету, а ні основним принципам Великої Хартії Університетів. Виникнення університету та його подальша доля пов’язані із вирішенням нагальних практичних проблем людства.

Ідея університету тісно пов’язана із ідеєю Європи.

Ідея Європи означає, що:

– Європа не є ні географічним, ні політичним, ні економічним явищем. Вона є поняттям духовного порядку;

– як певний ідеал раціонального життя, що знаходить основу в примиренні – індивідуальної свободи з наявними необхідними соціальними обмеженнями та спонтанності духу з сталими політичними інституціями (Гегель);

– як нормативна ідея культури та продуктивного розвитку (Гусерль);

– ідея, що залишається фундаментально невичерпною та постійно вимагає переосмислення у горизонті нескінченного завдання філософської думки.

¹ Ідею університету як хранителя європейських цінностей поглиблено у Празькому комюніке (2001 р.). У ньому сприяння європейському підходу до вищої освіти розглядають як важливу складову досягнення мети Болонського процесу. “Щоб далі підсилювати важливі європейські вимірювання вищої освіти і можливості працевлаштування випускників, міністри призвали сектор вищої освіти збільшувати розвиток модулів, орієнтацією або організацією на всіх рівнях курсів і програм з “європейським” змістом. Особливо це стосується модулів, курсів і програм, пропонує інститутами різних країн і ступенів, що ведуть до сумісного визнання”. Як видно, відмінність між Великою хартією та Празьким комюніке щодо європейського змісту автономії університету полягає у тому, що перша наголошує на збереженні європейського гуманізму в освіті, тоді як комюніке розглядає європейський зміст освіти у прагматичному контексті.

Е. Гусерль про ідею Європи:

Європа є *“прорив і початок розвитку людської епохи, доби людства, яке віднині просто хоче жити й може жити, вільно творячи своє буття, своє історичне життя згідно з ідеями розуму, з безконечними завданнями”*¹.

Впродовж тривалого часу (декілька століть) говорять про *кризу Європи*.

Ф. Ніцше про кризу Європи: *“Хвороба”* Європи означає ідею зіпсованої моралі.

Е. Гусерль про кризу Європи: *“Європейські нації хворі, сама Європа, говорять, перебуває у кризі”*. Вбачає причини кризи у обмеженні раціональності до рівня наукового доведення. Називає таку раціональність *“хибною”*, котра ігнорує не лише достовірність інших форм духовного досвіду (інші типи раціональності), але й власний попередній досвід (доказове знання в античності та середньовіччі). Вихід із кризи вбачає у визнанні множинності різних типів раціональності, коли претензію на істинність знань отримує не лише наука, але й інші способи їх досягнення та доведення (зокрема, практика).

Бухарестське комюніке (Bucharest Communiqué, Bucharest, 2012) про кризу Європи:

*“Європа переживає економічну та фінансову кризу із ушкоджуючими соціальними наслідками”*².

Місія університету – зберегти або навіть в деяких випадках відродити ідею Європи та власні засади інтелектуальної свободи, тобто ідею університету.

¹ Гусерль Е. Криза європейського людства / Е. Гусерль // Сучасна зарубіжна філософія. – Київ, 1996. – С. 67.

² Бухарестське комюніке. Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua/en/news/50-news/756-novini-rozvitku-bolonskogo-procesu.html>

Ідея університету (історико-філософська генеза)

Вільгельм фон Гумбольдт¹ (1767–1835):

Просвітницькі уявлення про розум як трансцендентну до світу сутність виражає прагнення культури створити інституцію, завдяки котрій мислення було б незалежним від конкретного культурно-історичного контексту. Іншими словами, така інституція має бути зорієнтована на відірвану від практики сферу мислення, котре є самодостатнім та абстрактним. Так, завдання університету В. Гумбольдт вбачає у тому, щоб

“опрацювати науку у найглибшому, якнайширшому сенсі слова та передати духовному вихованню вже опрацьований матеріал”².

А тому, “університети не повинні відігравати для держави роль гімназій чи спеціалізованих шкільних закладів, академія не має виконувати функції технічного чи наукового представництва. Загалом... держава не має права вимагати від них чогось, що мало б прямий стосунок до неї. Натомість вона має бути твердо переконана: якщо університети досягнуть своєї мети, то виконають її, державні, завдання у набагато вищому сенсі. З цієї позиції і узагальнення будуть набагато ширшими, і діятимуть цілком інші сили та важелі, ніж ті, що їх може застосувати держава”³.

Гумбольдтівська парадигма університету означає: Сенсом досягнення університетом своєї мети є служіння науці. Місія університету має полягати у підготовці студентів до пошуків наукової істини впродовж усього їх життя. Тоді як питання забезпечення заробітку залишається на межах завдань університету. Гумбольдтівська парадигма університету:

- презентує класичний образ університету;
- захищає навчання та дослідження від прагматичного (переважно економічного) впливу суспільства;

¹ Німецький філолог, філософ, державний діяч. здійснив реформу гімназійної освіти у Пруссії, заснував у 1809 році університет в Берліні.

² *Гумбольдт В.* Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // *Ідея університету: Антологія* / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 25.

³ Там само, с. 28-29.

– визначає, що “зрештою, університет завжди тісно пов’язаний з практичним життям та потребами держави. Адже, скеровуючи молодь, він завжди виконує практичне доручення держави”¹;

– “щодо нагляду над університетом та академією, то його здійснюватимуть допоміжні інститути, які залучатимуть їх за потреби. Контроль інститутів можливий тільки опосередковано через державу”²;

– зберігає свій вплив та значною мірою визначає образ сучасного європейського, зокрема, українського університету.

Джон Генрі Ньюмен³ (1801–1890):

Вважав, що головною метою університету є інтелектуальний, а не моральний розвиток. В умовах значного впливу церкви його твердження про те, що мету університету визначено на підставі “людського розуму та людської мудрості”, викликало гостру дискусію. Наполягав, що викладання в університеті має охоплювати усі галузі знань, включаючи природознавство та релігію. Особливу увагу надавав гуманітарній освіті (liberal arts). Вважав, що чим більш вужчу освіту отримує людина, тим більш упередженою вона стає у своїх судженнях. І навпаки. Гуманітарна освіта, охоплюючи широке коло дисциплін, найкраще озброює людину знаннями для життя.

Робить виклик твердженню видатного філософа-утилітариста XIX століття Дж. Бентама стосовно “корисних знань”, стверджуючи, що “знання є самоціллю” освіти. Вважав, що істинне знання унаочнює здібність людини бачити, розуміти, мислити, аналізувати та синтезувати інформацію. Таке знання визначав як кінцеву ціль освіти.

Що таке університет (за Ньюменом)?

¹ Там само, с. 31.

² Там само, с. 33.

³ Один із найбільш впливових та провокативних авторів Великобританії XIX ст., відомий як кардинал Ньюмен, ректор новоствореного Католицького університету у Ірландії, прочитав та опублікував серію лекцій під назвою “Ідея університету”, де говорив про роль та природу освіти.

Університет – “місце освіти”, а не місце “поучіння”, де відбувається прищеплення скоріше інтелектуальних рис та звичок, ніж вузьких, механічних вмінь.

Університет як *“школа університетської освіти”*.

“Невід’ємним елементом опису була б згадка про згуродження чужинців з усіх куточків світу в одному місці, бо як інакше ви знайдете достатню кількість професорів та студентів для кожної ділянки знань?”¹ ...

“Університет – це школа різноманітних знань, яку утворили вчителі та студеї з цілого світу. Щоб належно втілити окреслену ідею варто, звичайно, подбати про чимало речей. Однак квінтесенція Університету як такого, на мій погляд, полягає у тому, що завдяки особистому спілкуванню він є місцем комунікації, циркуляції думки у масштабах цілої країни”.

“Запропонована ідея не є ані випадковою, ані надуманою; якщо Університет справді має бути таким, не забуваймо, що він лише відображає потребу нашої природи, крім того, є типовим зразком окремого середовища, зрештою, як і інші, що свідчать на користь цієї потреби. Взаємоосвіта у якнайширшому сенсі слова – один із найпотужніших, неперервних процесів людства, іноді вона має заздалегідь визначену мету, а іноді й ні. Кожне покоління формує наступне, дії та реакції кожної генерації завжди зворотні, бо відбуваються через кожного окремого представника”².

“...розглядаючи принципи Університету, бачимо своєрідну взаємодію: його головний інструмент, або навіть орган завжди відповідали реальним потребам життя у будь-якій галузі освіти і виховання. Йдеться про особисту присутність учителя, чи мовою теології, усну традицію. Адже проповідує, катехизує саме живий голос, дихання виразність міміки тощо. Істина як тонкий, багатолікий дух вливається до голови студея через очі та вуха, через його почуття, уяву та глузд”³.

¹ Ньюмен Джон Генрі. Ідея Університету / Ньюмен Джон Генрі // Ідея університету: Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 37.

² Там само

³ Там само, с. 43.

Розташування Університету

“...уряд має видати Оксфордіві велику ділянку землі. Просторий круг діаметром, скажімо, чотири милі, слід перетворити на ліс з галявинами: з усіх боків Університет мав би оточувати розкішний парк з острівцями вишуканих дерев, гайками та алеями, де на шляху подорожнього лежатимуть галявини, луки, звідки відкриватиметься краєвид заможного міста. Без сумніву, в цій ідеї не було ані йоти абсурду, щоправда, її реалізація коштувала б кругленьку суму. Але чи має хтось більше прав на найпрекрасніші, незаймані володіння природи, ніж осередок мудрості?”¹.

Карл Ясперс² (1883–1969):

Ідея оновлення університету супроводжує К. Ясперса протягом його життя. Праця “Ідея університету” вперше з’являється у 1923 році. Після завершення другої світової війни він активно залучається до справи відродження Гайдельберзького університету. У 1946 році повторно видає книгу “Ідея університету”, а у 1961 році виходить її третє оновлене видання у співпраці із Куртом Росманом.

К. Ясперс про освіту як підґрунтя ідеї університету:

“Важливим підґрунтям освіти як втілення ідеї університету є первісне прагнення до знань. Пізнання для нього самоціль. Людська істота, яка виростає у такій освіті – непохитна і водночас безмежно скромна. А що може бути сенсом буття, кінцевою метою – цього не визначиш лише пізнанням. У кожному разі існує єдина кінцева мета: світ хоче бути пізнаним. В Університеті досліджують не лише тому, що це творить основу для наукового навчання практичних професій, а й тому, що університет існує для досліджень, і в них його сенс. Студент – це науковець-початківець і дослідник-початківець; якщо він уже раз відчув нахил до постійного ідейного зростання, то залишається на все життя філософом і науковцем, навіть тоді, коли проявить себе як

¹ Там само 50.

² Німецький філософ і психіатр, один з творців екзистенціалізму, доктор медицини, доктор психології, професор психології, професор філософії Гейдельберзького і Базельського університетів.

фахівець практик, що творить реальність не менш продуктивну, ніж наукові досягнення у вузькому, дослівному значенні”¹.

Завдання університету (за К. Ясперсом):

“...студент чекає від Університету більшого. Безперечно, він вивчає свій фах і думає про майбутню професію. Проте Університет, якщо він постає перед студентом в усій своїй успадкованій величї, репрезентує ціле наук, і студент, відчуваючи благоговіння перед цим цілим, сподівається хоча б децицію з нього збагнути. Перед ним має відкритися дорога до істини, він має зрозуміти світ і людей, а ціле має постати перед ним як нескінченно впорядкований космос. Наукова праця, згідно з ідеєю, стосується цілого, що піддається пізнанню.

Але і цього замало. Юний студент сприймає життя серйозніше, оскільки змушений вирішувати більше, ніж у зрілому віці; він почуває себе відкритим до навчання і виховання, повним можливостей. Він усвідомлює, що його майбутнє великою мірою залежить від нього самого. Відчуває, що його щоденний розпорядок, те, як він проводить кожен годину, кожен внутрішній порух його душі визначає майбутнє. Молода людина хоче виховуватись – чи то віддавшись під опіку наставника, чи то самотужки, чи то в гострих доброзичливих суперечках з тими, хто має подібну мету”².

Визначає чотири основні завдання університету:

1. Дослідження, навчання й здобування певних професій

“Якщо виходити з того, що Університет шукає істину з допомогою науки, то дослідження є його основним завданням. Оскільки передумовою цього завдання є традиція, то дослідження пов’язане з навчанням. Навчання означає можливість участі у процесі дослідження.

Єдність дослідження і навчання закладена в ідеї здобуття освіти. В результаті поділу освітніх закладів на власне навчальні й на дослідницькі інститути ця ідея руйнується”³.

¹ *Ясперс Карл. Ідея університету / Ясперс Карл // Ідея університету: Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 128.*

² Там само, с. 112.

³ Там само, с. 114.

2. Освіта й виховання

“Уже через правильний спосіб передання знань і умінь відбувається духовне формування цілісної людини/des Ganzen Menschen. Тому поділ на науковий та навчальний заклади – абсурдний. Вищі освітні школи – у формі певних факультетів, які в Університетах служили б лише для освіти і які повинні б відвідувати всі студенти до початку вивчення обраного фаху – це абстрактна ідея; відокремлена освіта – це вже не освіта, а тепличне вирощування далекої від реальності естетської інтелектуальності, хоч при цьому і використовують пишномовні слова втаємничення”¹.

3. Базоване на спілкуванні духовне життя

“Завдання може бути виконане за умови спілкування мислячих людей: дослідників між собою, вчителів з учнями, учнів у своєму колі та – залежно від ситуації – всіх із усіма. Сенс цього спілкування, його форми і специфіку слід втілити в ідеї Університету”².

4. “Космос наук”

“За своєю природою наука є цілим. Хай навіть виникнення деяких наук є дифузним, хай навіть іноді можна спостерігати їхній розпад, все ж вони намагаються знову об’єднатися в космосі наук. Структура Університету презентує сукупність наук”³.

Висновок К. Ясперса стосовно ідеї університету:

“Ці завдання Університет реалізує своєю ідеєю: Університет – це водночас дослідницький і навчальний заклад, царство освіти, життя, що базується на спілкуванні, космос наук. Кожне з завдань набуває тим більшої сили, сенсу, ясності, чим більшим є їхнє взаємопроникнення.

Дехто скаже: але ж, щоб Університетові справитися з усім цим, треба обрати собі одну мету й знати, що він, власне, повинен давати. Джерелом цього аргументу і його претензії є сліпота щодо ідеї, а це практично означає смерть для Університету:

¹ Там само.

² Там само.

³ Там само.

спеціалізацію життя проголошують за абсолют, і варварство розчленування життя на царини компетенцій схвалюють як істинне”¹.

Юрген Габермас² (1929):

Юрген Габермас активний учасник дискусій стосовно реформи німецького університету. Презентує основні ідеї у доповіді на одному з семінарів з нагоди святкування 600-ліття Гайдельберзького університету, апелюючи до праці К. Ясперса “Ідея університету” та вступаючи у дискусію з її основними положеннями. Теорія освіти Ю. Габермаса пропонує інноваційний синтез соціальних, психологічних та лінгвістичних теоретичних традицій. Розширює концепцію раціоналізації М. Вебера. Його розмежування комунікативної (має практичну спрямованість, стосується життєвого світу людини) та інструментальної раціональності (стосується системного світу) підважує вузько конструктивістські підходи до освіти. Натомість вбачає перспективу у комунікативних формах навчання. Габермас, розширюючи концепцію Вебера і долаючи одномірність його поняття раціональності, описує різні аспекти раціональності дії. Наприклад, соціальні дії розрізняються тим, як у соціальній дії відбувається координація цілеспрямованих дій її учасників. Це може бути взаємне проникнення егоцентричних міркувань вигоди, або соціально-інтегративна згода про цінності і норми, або згода між публікою і виконавцем, або розуміння у спільному процесі тлумачення.

“Рухаючись від філософії свідомості до філософії мови і комунікації та теорій процедурної комунікативної раціональності, а пізніше до теорії дискурсу і деліберативної демократії, він позиціонував себе у якості захисника модерну, але модерну певного типу. Позиція Габермаса передбачає критичне бачення характеристик класичного модерну з його інструментальною раціональністю та колонізацією життєвого світу. Габермас стверджує, що проект модерну може розглядатися як

¹ Там само, с. 114-115.

² Німецький філософ і соціолог, автор теорії комунікативної дії.

не-завершений, і що через комунікативну дію можлива постійна нормативна раціоналізація. Саме тому його теорія комунікативної дії є теорією соціальної інтеграції. В даній інтенції він спирається на класичного прагматика Дж. Д'юї, який підкреслював соціально-інтегративну силу і творчу енергію комунікації. В цьому сенсі вони обидва, незважаючи на існуючу між ними різницю, розробляли той різновид філософії, який можна розглядати як загальну теорію освіти. Вони також пропонують аналогічне бачення глибокої деліберативної демократії, вважаючи, що нагальною необхідністю є удосконалення методів та умов дебатів, дискусій і переконань, які уособлюють неперервний процес навчання індивідів і суспільства в цілому”¹.

Юрген Габермас про зв'язок ідеї, інституційності університету та форм життя:

“Університет зобов'язаний інституційно втілювати і водночас мотиваційно закріплювати певну форму життя, яку інтерсуб'єктивно поділяли б його члени і яка б навіть могла слугувати за взірць. Те, що від часів Гумбольдта називається "ідеєю Університету", є проектом втілення певної ідеальної форми життя. Від інших ідей заснування ця ідея відрізняється ще й тим, що вона покликається не лише на одну з багатьох часткових життєвих форм ранньобуржуазного, стратифікованого за професіями суспільства, але й – завдяки своїй спорідненості з наукою та істиною – на загальне, на те, що передує плюралізові суспільних життєвих форм. Ідея Університету відсилає нас до законів творення, за якими постають всі форми об'єктивного духу”².

“Може виявитися, що наукова продуктивність значно пов'язана з університетськими організаційними формами, себто залежить від диференційованого в собі комплексу сприяння науковому наступництву, підготовці до академічних професій, а

¹ Горбунова Л. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю.Габермаса / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2013. – № 1 (12). – С. 91.

² Габермас Юрген. Ідея Університету – навчальні процеси / Габермас Юрген // Ідея університету: Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 188.

також участі в процесах загальної освіти, культурного самопорозуміння і творення суспільної думки”.

Завдяки цьому дивному поєднанню функцій вищі школи все ще якось закорінені в життєвому світі. Щоправда, загальні процеси соціалізації, засвоєння традиції і соціально-об'єднувального формування волі, через які репродуковано життєвий світ, в самому Університеті тривають лише за надзвичайно штучних умов наукового навчального процесу, запрограмованого на оволодіння пізнанням. Поки остаточно не урветься цей зв'язок, ідею Університету можна вважати ще не цілком мертвою”¹.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте визначення університету?
2. Яке походження слова університет?
3. Що обумовило виникнення перших університетів в Європі?
4. У чому полягає феномен університету?
5. Що складає суть ідеї університету?
6. У якому документі вперше зафіксоване поняття академічної свободи?
7. Про що, на Вашу думку, свідчать основні права та привілеї для перших університетських студентів та науковців?
8. Як визначено університет у Великій Хартії Університетів?
9. Як визначено автономію університету у Великій Хартії Університетів?
10. Що означає визначення університету як феномену європейської культури?
11. У чому полягає парадокс університету?
12. Який зміст ідеї Європи?
13. У чому полягає зв'язок ідеї Європи та ідеї університету?
14. Яка місія університету?
15. Який зміст ідеї університету вкладав Вільгельм фон Гумбольдт?
16. Що означає Гумбольдтівська парадигма університету?
17. Як визначав ідею університету Джон Генрі Ньюмен?

¹ Там само, с. 194.

18. У чому відмінність уявлень про університет Джон Генрі Ньюмена від домінуючого церковного погляду на освіту?
19. Про що сперечався Джон Генрі Ньюмен з Дж. Бентамом?
20. Чи вважав Джон Генрі Ньюмен важливим питанням, де розташовано університет?
21. У чому вбачав К. Ясперс підґрунття ідеї університету?
22. Чого очікує студент від навчання в університеті (за К. Ясперсом)?
23. У чому полягає перше завдання університету (за К. Ясперсом)?
24. У чому полягає друге завдання університету (за К. Ясперсом)?
25. У чому полягає третє завдання університету (за К. Ясперсом)?
26. У чому полягає четверте завдання університету (за К. Ясперсом)?
27. Що означає “смерть університету” (за К. Ясперсом)?
28. Що лежить в основі ідеї університету Ю. Габермаса?
29. В чому полягає зв’язок ідеї університету та життєвого світу?

Рекомендована література:

1. Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum). – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/7>
2. Бухарестське комюніке. Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tempus.org.ua/en/news/50-news/756-novini-rozvitku-bolonskogo-procesu.html>
3. *Гумбольдт В.* Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // *Ідея університету: Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002.*
4. *Гусерль Е.* Криза європейського людства / Е. Гусерль // *Сучасна зарубіжна філософія. – Київ, 1996.*
5. *Ньюмен Дж.* Ідея Університету / Дж. Ньюмен // *Ідея університету: Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002.*
6. *Пелікан Я.* Ідея університету / Я. Пелікан ; пер. з англ. – Київ : Дух і літера, 2009.

7. *Ясперс К.* Ідея Університету / К. Ясперс // Ідея університету: Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002.
8. *Габермас Ю.* Ідея Університету – навчальні процеси / Ю. Габермас // Ідея університету: Антологія / упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик ; відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002.
9. *Ридингс Б.* Університет в руїнах / пер. с англ. – М. : Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010.

© Гомілко О. Є.

5.2. Університет у сучасну добу¹

Університет у руїнах

З часу виходу однойменної книги Біла Ридінгса дедалі популярнішою є думка, що *університет* взагалі не вписується в новітній ритм та сенс існування. Беручи свій початок у Середньовіччі, він часто сприймається як своєрідний “рудимент” духовного минулого Європи. Звичайно, не варто зводити сенс історичного розвитку університету до рефлексії соціальної та економічної системи, проте важливість цього зв’язку безсумнівна. Навіть найперші університети виникали на структурній основі того способу виробництва та зв’язків, які були поширені в середньовічному місті.

Університет – “це не бачені раніше корпорації вчителів-магістрів та учнів-школярів. Університетська вчена спільнота – аналог цеху середньовічних ремісників: школяр – учень, бакалавр – підмайстер, магістр – майстер. Навчаючись вчитися – формула середньовічної освіти”².

Університет, по суті, є універсальним організаційним дзеркалом свого соціального оточення, він часто перебирає на себе ознаки “ненавчальних” структур.

Головні причини сучасної кризи університету:

- пошук істини не є привабливим для бізнесу чи держави;
- розвиток виробництва вимагає іншого роду навчання – практично орієнтовано;
- держава вже не покладає на університет ніякої “особливої місії”;

¹ При підготовці розділу використано монографію автора: Терепищій С. О. Сучасні освітні ландшафти. – Київ : Фенікс, 2016. – 309 с.

² Левківський М. В. Історія педагогіки / М. В. Левківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – С. 23.

– “повільне” навчання в університеті суперечить “швидкому” способу життя в місті;

– через масовість тих, хто навчається зруйнована ціннісна структура цих закладів;

– тривають процеси адміністративного втручання в університетське життя.

Політики та науковці активно обговорюють такі питання:

- 1) Яке майбутнє чекає на ці заклади?
- 2) Як вижити університету у суспільстві інформації?
- 3) Чи варто взагалі зберігати минулий зміст та “ідею університету”?

Нові форми університетів

Як відповідь на виклики, які постають перед класичним університетом, виникають нові “форми” університету:

1. Підприємницький університет – це заклад вищої освіти, що має окрім традиційних завдань, мету отримання прибутку через основну та допоміжну (невчальну) діяльність.

Як вважає О. Романовський, підприємницькими є такі університети¹:

– які заробляють кошти під час здійснення своєї статутної академічної діяльності – навчальної роботи, наукових досліджень, дослідно-конструкторської і науково-виробничої діяльності;

– що сповідують академічний капіталізм, підпорядковуються корпоративній підприємницькій культурі та успішно функціонують в умовах академічного капіталізму;

– що вдало комерціалізують результати своїх наукових робіт (R&D) і ефективно використовують свої основні і допоміжні ресурси в комерційних цілях;

– які активно навчають студентів усіх категорій і слухачів курсів підприємництву і наукам з організації і управління бізнесом,

¹ Романовський О. Базові поняття та визначення підприємницького ВНЗ [Електронний ресурс] / О. Романовський // Ефективна економіка. – № 12. – 2012. – Режим доступу : <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1628>

створюють бізнес-інкубатори, запрошують до викладацької роботи і практичного керівництва провідних (успішних) підприємців.

*“Підприємницький університет створюється для бізнесу. Але ж ми боїмося комерціалізації, грошей. Як казав один філософ: “Нема цінності – нема вартості, нема вартості – нема цінності”. Університети не створюють цінності, тому бізнес у них не вкладає, звідси і недостатнє фінансування ВНЗ. Потрібно розуміти, що бізнес – частина освітнього процесу...”*¹

2. *Відкритий університет* – це заклад вищої освіти, основним завданням якого є поширення знань та інформації за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Існує багато різновидів такого університету: “віртуальний кампус”, “віртуальний цнверситет” “цифровий університет”, “дистанційний університет” тощо. Така форма вищої освіти дозволяє економити час, є дешевшою порівняно із традиційним навчанням, дає можливість доступу з будь-якого куточку світу у режимі 24/7.

3. *Корпоративний університет* – це підрозділ компанії, основним завданням якого є розвиток професійної компетентності персоналу цієї компанії. Така форма не замінює традиційний університет, але має ряд переваг. Корпоративні програми навчання розробляються і реалізуються, виходячи із стратегічних завдань компанії. Такі програми створюються з урахуванням інтересів бізнесу в цілому, інтересів окремих підрозділів компанії і, безумовно, інтересів безпосередньо самих співробітників².

Місто та університет

Процеси міських трансформацій у ході історичної еволюції закономірно відбиваються на університетах. Однією з наймасштабніших міських метаморфоз є процес *урбанізації*.

¹ Підприємницький університет як відповідь на виклик “лавини” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oa.edu.ua/ua/info/news/2016/28-04-03>

² Моргунов Е. Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение / Е. Б. Моргунов. – Москва : ЗАО " Бизнес-шк." Интел-Синтез", 2000.

Британський дослідник Д. Чарльз, аналізуючи взаємодію університетів з містами, регіонами і місцевими громадами виокремлює кілька типів закладів¹:

- Традиційні “міста-університети”, такі як Оксфорд, Кербридж, Сент-Ендрюс. Історично університети стали основою цих міст, їх неможливо відмежувати ні економічно, ні соціально. І хоча ці університети більше орієнтуються на глобальний простір ніж на локальну громаду, але їх внесок у розбудову міст важко переоцінити.

- Міські університети (civic universities), наприклад університети “redbricks” в Великобританії, які були спеціально створені для професійної освіти на базі політехнічних коледжів, які задовольняли потреби місцевого виробництва і торгівлі.

- Заклади за межами міста (out-of-town campuses), наприклад Університет Корнуоллу чи Університет Камбрії. Ці заклади принципово розміщувались поза межами міста і мали мінімальний зв’язок із місцевою громадою.

- Екстереторіальні інституції (place-traversing institution), які мають кілька кампусів та/або, навіть, є віртуальними, що відповідає сучасним глобальним потребам. Наприклад, Університет Ольстеру з численними кампусами в неурбанізованих локаціях.

К. Олдс та С. Робертсон називають два головних атрибути глобалізованого міста, що без посередньо впливають на роль університетів:

- перший пов’язаний із *диференціацією* культурного, етнічного та соціального розмаїття, що спричиняє до переорієнтування цінностей, цілей та методів навчання;

- другий відображає *концентрацію* владного впливу в мегаполісах. Їх роль зростає настільки стрімко, що виходить за межі національних держав, це спричиняє політизацію та економізацію університетів, а також експансію філій мегаполісних вишів.

¹ Charles D. R. Universities and Engagement with Cities, Regions and Local Communities / D. R. Charles // Rebalancing the Social and Economic. Learning, Partnership and Place / C. Duke, M. Osborne, B. Wilson (eds.). NIACE, 2005. – P. 148–150.

Зі зміною соціального простору міст закономірно змінюється і соціальний простір університетів, багато з них реагують на інноваційні програми, що виникають не лише в їх населених пунктах а й деінде. Виші пристосовуються до нових джерел фінансування, до можливостей поглинати надлишковий попит на місцях тощо. Тобто університети сьогодні перебувають в постійному русі.

Нова “логіка” університетів

Проблема нової логіки розвитку університету відноситься до загального питання про сенс змін освітнього ландшафту. Можна виділити наступні складові “нової логіки”:

Корпоратизація. Пов’язана з новою теорією публічного менеджменту, яка застосовує закономірності бізнесу (закони ризику, збереження ресурсів, розширення ринків тощо) для збільшення ефективності та продуктивності соціальних систем, у цьому випадку вищої освіти.

Конкуренція. Ця логіка перетворень ставить питання про те, що ми можемо виготовити (продати чи отримати більший обсяг), переважаючи наших конкурентів. Відповіді на ці питання в різних аспектах спричиняють потребу університетів та Міністерства освіти і науки до потреби відкривати свою діяльність іншим стейхолдерам.

Кооперація. Полягає у доцільності співпраці між різними закладами освіти задля регулювання нестабільної та конкурентної ситуації на ринку освітніх послуг. Яскравим прикладом дієвості цієї логіки є створення освітніх консорціумів українських і польських університетів, практика подвійних дипломів тощо.

Інтернаціоналізація університетів. З огляду на необхідність інтернаціоналізації вищої освіти є чотири можливих моделі їх залучення в інтернаціоналізацію¹.

Імортна модель є ортодоксальним підходом до інтернаціоналізації. Найбільш широко може бути проілюстрована

¹ Там само. – Р. 11–13.

як заснування кампусів університетами за кордоном або ж співпраця останніх із місцевими закладами. Також сюди відноситься і заснування керівництвом іноземних програм, полісів, проектів для отримання навчального ступеня іноземними студентами, або ж навіть заснування іноземного факультету. У такій моделі кампус є головною інстанцією, що допомагає студентам навчатися в інших закладах цього ж міста. Більшість університетів на сьогодні працюють за цією моделлю.

Експортна модель пов'язана із збереженням ядра іноземного факультету в центральному кампусі для виробництва і розповсюдження знань. Глобалізація отриманої інформації відбувається через експорт курсів, які викладаються з меж “домашньої” локації факультету, тобто центрального кампусу. Перельоти представників факультету для викладання за кордоном також відносяться до цієї моделі. Сюди також входять новітні технологічні курси, що використовуються для дистанційного викладання. Ця модель часто застосовується у комбінуванні з іншими моделями.

Партнерська модель має місце в рамках університетів, для яких інтернаціоналізація диктується вимогами держави чи іншої зовнішньої офіційної інстанції та має бути найбільш точно регламентована законом. Сфера дії цього партнерства може бути найрізноманітнішою: обмін студентами та факультетами, спільне залучення до процесу у навчання та дослідження та навіть співзаснування нових вищих шкіл та університетів. Наприклад, UW-Madison – Nazarbayev University Project – дослідницький університет заснований в Астані (Казахстан) спільними силами казахських та американських освітян.

Мережева модель певною мірою використовує ознаки усіх інших моделей, загалом та є найменш застосовуваною на сьогодні. Така модель пов'язана із злиттям різних географічно віддалених інституцій в одне ціле або ж заснування географічно віддалених галузевих (а не філіальних) кампусів в інших країнах. Справжня мережева модель ґрунтується на чіткій ієрхічній співзалежності утворених кампусів, що мають спільні стандарти якості та важливі ролі у єдиному завданні виробництва знань. Така модель зобов'язує

до спільного використання ресурсів, а отже, вона є найбільш ризикованою з усіх інших моделей. Вона добре функціонує у мегаполісах світового значення, оскільки в таких містах присутня необхідна інфраструктура інтернаціональних та транспортних зв'язків¹.

Напрями експансії університетів

К. Олдс та С. Робертсон досить доречно виділяють *три головних напрями експансії* вишів. Такими напрямками розвитку є рух “вгору”, “вниз” та “назовні”.

Рух “вниз”. Відображає укорінення університету в місцевій інфраструктурі. “Під рухом вниз ми маємо на увазі університетські проекти, спрямовані на пере/підключення традиційних шляхів взаємодії з тим місцем, де університет знаходиться. У деяких випадках це відбувається через повернення до історичної місії університету: намагання зв'язатися із служінням місцевій економіці. В інших випадках, рух вниз може взаємодіяти з місцевими громадами для забезпечення актуальності місцевих фірм та громад”². У цьому випадку, університет надає важливого значення місцю своєї локалізації та підкреслює його значення для своїх студентів, і це “місце” стає партнерською частиною його глобальної маркетингової стратегії. У такій стратегії місто та виш виступають як сателіти.

Рух “назовні”. Під рухом назовні дослідники розуміють сукупність ініціатив і зв'язків, що виходять на рівень глобального простору і з'єднуються з новими місцями в позадержавному порядку. “Рух може приймати форму розширення за межі локації, наприклад, в вигляді філії або кампусу (від одного відділу до цілої програми експанції) в хост-країні (наприклад, Фонд Катару “Освіта Міста” або “Дубайське селище знань” в Дубаї, Арабські Емірати)”³. У такій стратегії розвитку університет виступає як самостійний

¹ Там само. – С. 14–16.

² Там само. – Р. 14.

³ Там само. – Р. 14.

суб'єкт міжнародних відносин, він втрачає прив'язаність до певного регіону і стає, по суті, чимось *подібним до франшизи*.

Рух “вгору”. Передбачає створення міжнародного університету з нуля. “Приклади тут включають формування нового \$ 13 мільярдного університету в Саудівській Аравії, Королівського університету науки і технології Абдулли (KAUST), або ж Прикладний науковий центр NYC, на сьогодні у стадії розробки, Школу науки і Федеральний університет DaIntegração у США, (виходець з Латинської Америки), Університет Americana, відомий також як UNILA, на сьогодні розробляється для обслуговування студентів по всьому латиноамериканському регіону і створення Американської бази знань для окремих дисциплін і Назарбаєвський Університет в Казахстані”¹. Така практика, як правило, можлива лише із вливанням зовнішнього капіталу та передбачає реалізацію інтересів інвестора. Не дивлячись на значні матеріальні вливання, такі інституції потребують додаткового часу (окрім організації приміщень, документації тощо) для того аби в них могла б налагодитися дослідницька діяльність, яка здатна була імплементуватися в навчальний процес.

Способи експансії університетів є різноманітними:

– *транскордонне надання*, яке означає надання таких послуг, як тестування або дистанційна освіта поза національними кордонами;

– *споживання за кордоном*, що дозволяють студентам навчатися за кордоном;

– *комерційна присутність*, яка дає можливість іноземному інвестору встановити свою комерційну присутність (наприклад, у закордонному університеті);

– *присутність фізичних осіб*, що формує здатність рухатися працівникам, наприклад, викладачам між країнами².

Ці способи утворюють єдину градаційну систему експортної імплементатії в освіті. Очевидно також, що кілька видів

¹ Там само. – Р. 15.

² Там само. – С. 4.

експортних освітніх послуг можуть надаватись одночасно, почергово або ж із певними спеціальними умовами.

Така нестримна експансія вишів, збільшує тиск на соціальну структуру “міст-хостів”. Зростає частка приїжджих мешканців, збільшується тиск на інфраструктуру, змінюється віковий, національний, етнічний та класовий склад населення.

Університети впорядковуються за новою логікою, приймаються нові моделі та діючі механізми їх функціонування. Механізмів досить багато, вони специфічні та індивідуальні. Наприклад, міжнародна система спільних акредитаційних рівнів (подвійних і повністю спільних ступенів), міжнародні наукові дослідження, організація філій, онлайн-системи “МООС”, спільні наукові ради, спільні програми, меморандуми про співрозуміння, спільне видання робіт в установах тощо. Цей список можна продовжити.

Університет і влада. Досить часто університетська спільнота виступає радикальним ідеологічним важелем у структурі сучасного міста. Такий вектор взаємодії “міста та мантиї” досить яскраво показав себе у 1968 році в Франції, в період перед відставкою Шарля де Голля з поста президента. Первинні події, що стали зародженням так званої “революції інтелектуалів” відбулися спочатку у Страсбурзі, а згодом і в Парижі. Радикально налаштовані студенти Страсбурзького Університету, Університету Сорбони та Університету Нантеру, що дотримувалися поглядів, так званого ситуаційного інтернаціоналізму (головним теоретиком якого був Пі Дебор), по суті, стали головними ініціаторами революційних настроїв серед населення власних міст.

Зокрема, студенти Страсбурга в 1966 році за вказівкою своїх політичних лідерів вирішили видати брошуру ситуаціоніста *М. Хайята*. Студенти, зловживаючи своїм становищем, видали її за громадські гроші тиражем 10 тис. примірників. Суд оцінив брошуру як “брудну і антигромадську”, внаслідок такої радикальної реакції влади, вона була відразу набула резонансу та була перекладена майже на всі європейські мови.

Два роки по тому, 22 березня 1968 року, в місті Нантер студенти місцевого університету провели ряд демонстрацій, що

базувалися на гаслах революційного марксизму. Вони захопили адміністративну будівлю університету, а згодом влаштували міську виставку фотографій із зображення поліції, що застосовує насильство до студентів. 3 травня того ж року відбулися масові демонстрації в Сорбоні, студенти вимагали робочих місць для молодих робітників та зміни влади. До них приєднався ряд представників робітничих професій, розпочався страйк. Уже на наступний день, 4 травня, Сорбона була зачинена. Це сталося вперше з часів фашистської окупації Франції. Революція змусила уряд піти на соціальні пільги, які уже за рік підірвали французьку економіку, яка до 1968 переживала період значного підйому. 28 квітня 1969 року президент Франції пішов у відставку¹.

Події у Франції показали радикальну ідеологічну та пропагандиску силу університетських спільнот, їх здатність до революційного вибуху та колосального впливу на міське населення. Взаємодія міста та університету показала себе у найбільш явний спосіб.

Що чекає університет?

Як стверджує дослідник сучасної вищої освіти *Б. Рідінгс*: “Місто – це вже не “вулиці” і навіть не образ цивільного життя (тобто не ренесансне місто-держава, як можна було б очікувати виходячи з назви книги Аллегра). Швидше це агломерат професійно-бюрократичних капіталістичних корпорацій, потреби яких обертаються насамперед навколо обслуговування менеджерсько-технічного класу. Місто надає Університету комерційну форму вираження, а Європейське співтовариство витісняє національну державу в якості ключової фігури, що забезпечує Університету політичну форму вираження, яка експліцитно пов’язана з питанням оцінювання. Університет буде виробляти досконалі знання і за рахунок цього легко включатися в

¹ *Шварц П.* 1968: Всеобщая забастовка и восстание студентов во Франции [Электронный ресурс] / П. Шварц // World Socialist Web Site. – Режим доступа : <https://www.wsws.org/ru/2009/jan2009/68p1-j13.shtml>.

круговорот капіталу і транснаціональної політики”¹. Центризм міста у відношеннях “місто–університет–держава”, формує особливу систему політичних відносин, де держава де-факто розпадається на безліч капіталістичних елементів, що мають власні, індивідуальні й економічні інтереси, і часто виступають як окремі мікрополітичні суб’єкти.

Досить багато філософів міркували над тим, чи повернеться коли-небудь справжній самостійний університет з його статусом міста у місті та духовним пріоритетом цінності знань заради знань. У нашу епоху можна констатувати занепад “ідеї університету”, що було перекрито необхідністю “виробництва знань та кадрів”. Проте досить багато мислителів нашої епохи позитивно з цього приводу, вказуючи на те, що таке явище є тимчасовим, а університет знову відродиться з попелу своєї сутності. Саме такої думки дотримувався відомий філософ *К. Ясперс*. Він вважав, що університет знову стане автономним духовним центром міста і припинить бути його слугою та засобом. “Боротьба між філософським духом науки і вимогами суспільства, що постійно змінюються, веде до конкретизації ідеї суспільної неповторності і знову – до підкорення духу. Тому в історії розвитку університету епохи застою міняються епохами розквіту”².

Оптимізм університетської ідеї мусить бути збережений, адже саме вона зберегла його протягом майже тисячолітньої історії і буде зберігати й надалі. Суспільство буде змінюватися, воно постійно буде атакувати підвалини університетської сутності, але заклад європейського духу тією чи іншою мірою постійно буде зберігати можливості для відновлення та розквіту.

Загалом у межах означеної нами проблеми трансформації університету можна виділити такі аспекти:

1. Демографічний. Пов’язаний із кількісним ростом населення, зміною вікового складу міста тощо.

¹ *Ридингс Б.* Університет в руїнах / Б. Ридингс ; [пер. с англ. А. М. Корбути]. – Москва : Изд. Дом Гос. ун-та – “Высшей школы экономики”, 2010. – С. 66.

² *Ясперс К.* Идея Университета / К. Ясперс ; [пер. с нем. Т. В. Тягуновой]. – Минск : БГУ, 2006. – С. 138.

2. *Економічний*. Пов'язаний із залученням інвестицій, кадровим забезпеченням міських підприємств, позитивним та негативним впливом на місцевий бюджет.

3. *Інфраструктурний*. Належить до сучасної екстенсивної тенденції, яка супроводжується побудовою нових кампусів на периферії міста, що, в свою чергу, спричиняє розвиток міських регіонів.

4. *Ідеологічний*. Університет у будь-який історичний час був активним осередком формування політичних та соціальних рухів, у тому числі радикальних. У наслідок взаємодії міської та університетської спільноти має місце очевидний ідеологічний вплив (згадаємо повстання студентів Сорбони у травні 1968 року).

5. *Культурний*. Різноманітність національного, етнічного та регіонального складу університетської спільноти спричиняє значний культурний обмін.

Статус сучасного університету змінюється під впливом росту автономії міст щодо національних держав. Міста з їх економічною орієнтацією на тотальне виробництво усе більше ігнорують посередництво держави, перетворюючи власну економіку на транснаціональну¹. Саме тому університет поступово втрачає політичну роль, яку він мав у межах політики національної держави та стає елементом економічної системи, що “зависає над кордонами”.

Питання для самоконтролю:

1. Чому сучасний університет називають “університетом у руїні”?
2. Які типи закладів існують з точки зору взаємодії з містами і місцевими громадами?
3. У чому завдання нових форм університету (підприємницький, віртуальний, корпоративний)?
4. Як процеси урбанізації впливають на університет?

¹ *McNamara Horvat E. Redefining Campus: Urban Universities and the Idea of Place / E. McNamara Horvat, K. M. Shaw // New Directions for Higher Education. – 1999. – № 105. – P. 101–107.*

5. У чому проявляється “нова логіка” університетів (корпоратизація, конкуренція, кооперація)?
6. Опишіть моделі інтернаціоналізації університетів.
7. У чому сутність трьох напрямів експансії університетів (рух “вниз”, “назовні”, “вгору”)?
8. Які ви знаєте способи експансії університетів?
9. Як взаємодіють університет і влада?
10. Що чекає університет?

Рекомендована література:

1. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В. Андрущенко // Філософія освіти. – № 2. – 2005. – С. 6–19.
2. Левківський М. В. Історія педагогіки / М. В. Левківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
3. Ридингс Б. Університет в руїнах / Б. Ридингс ; [пер. с англ. А. М. Корбути]. – Москва : Изд. Дом Гос. ун-та – “Высшей школы экономики”, 2010. – 304 с.
4. Скотт П. Глобализация и университет / П. Скотт // Вестник “Alma Mater”. – 2000. – № 4. – С. 3-8.
5. Терепиций С. О. Провідні вектори інтернаціональних змін в структурі сучасного університету: опозиція культури та виробництва / С. О. Терепиций // Гілея. – Вип. 91. – С. 319–323.
6. Терепиций С. О. Сучасні освітні ландшафти / С. О. Терепиций. – Київ : “Фенікс”, 2016. – 309 с.
7. Шварц П. 1968: Всеобщая забастовка и восстание студентов во Франции [Электронный ресурс] / П. Шварц // World Socialist Web Site. – Режим доступа : <https://www.wsws.org/ru/2009/jan2009/68p1-j13.shtml>
8. Ясперс К. Идея Университета / К. Ясперс ; [пер. с нем. Т. В. Тягуновой]. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.
9. Charles D. R. Universities and Engagement with Cities, Regions and Local Communities / D. R. Charles // Rebalancing the Social and Economic. Learning, Partnership and Place / C. Duke, M. Osborne, B. Wilson (eds.). NIACE, 2005. – P. 148–150.

10. *McNamara Horvat E.* Redefining Campus: Urban Universities and the Idea of Place / E. McNamara Horvat, K. M. Shaw // *New Directions for Higher Education*. – 1999. – № 105. – P. 101–107.
11. *Olds K.* Globalizing Higher Education and Research for the Knowledge Economy / K. Olds, S. Robertson // *Coursera*, 2014. – [Internet-resource]. – Mode of Access : <https://www.coursera.org/course/globalhighered>.
12. *Valimaa J.* Knowledge society discourse and higher education / J. Valimaa, D. Hoffman // *High Education*. – 2008. – № 56. – P. 265–285.
13. *Wiewel W.* Global Universities and Urban Development / W. Wiewel, D. Perry, N. Terpstra. – New York : Lincoln Institute Press, 2008. – 361 p.

© Терещиць С. О.

5.3. Болонський процес

Болонський процес (*bologna process*) або болонська реформа за визначенням Європейського освітнього порталу це міжурядова європейська реформа, що має на меті створення Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) до 2020 року (початковий термін був до 2010 р.).

У Болонській декларації (1999) вказано на необхідність посилення конкурентоспроможності європейських університетів у світі на підставі збереження європейських культурних цінностей:

“Нам слід зосередитися на вирішенні завдання збільшення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. Життєздатність і ефективність будь-якої цивілізації вимірюється її культурним впливом на інші країни. Ми повинні забезпечити існування такої системи вищої освіти в Європі, яка була б привабливою для всього світу і відповідала б особливостям наших культурних і наукових традицій”¹.

Фундаментальними засадами створення Європейського простору вищої освіти є: 1) взаємовизнання освітніх ступенів і

¹ Болонська декларація (1999).

кваліфікацій, 2) прозорість та зрозумілість дипломів і ступенів через створення спільної триступеневої структури освіти та 3) європейська співпраця у сфері гарантії якості освіти. А тому, Болонську реформу можна розглядати як *сукупність інструментів гармонізації національних освітніх систем* Європи. Введення двоциклового навчання (додипломного та післядипломного) та запровадження системи кредитів на основі Європейської системи трансферу оцінок (ECTS) складають основні принципи гармонізації різноманітних національних систем.

Важливим у визначенні Болонської реформи є те, що це *міжурядова* реформа. Відповідно, вона має *адміністративний характер*. Останнє означає, що зміни надходять не з середини академічного університетського середовища, а з гори міністерських кабінетів. Адміністративний характер даної реформи, з одного боку, спрощує запровадження у різні національні системи вищої освіти змін, а з іншого – породжує проблеми їх безпосередньої імплементації.

Умовою вступу до Болонського процесу є факт підписання країною, котра бажає до нього приєднатись, у 1954 році Європейської культурної конвенції¹. Завдяки цій конвенції післявоєнна Європа намагалась об'єднати спільні дії щодо збереження цінностей європейської культури. Підписання певною державою Європейської культурної конвенції є важливим показником її європейської налаштованості, але недостатнім критерієм здатності країни реформувати власну систему вищої освіти у відповідності до стандартів Болонського процесу. Відсутність конкретних вимог щодо вступу до останнього дає можливість бути залученими до Болонського процесу країнам, що мають відмінну історію, різні освітні системи, традиції, світоглядні та ідеологічні уподобання тощо.

Стратегія Європейського простору вищої освіти в глобальному аспекті полягає у тому, що Європейський простір

¹ Підписання у Парижі державами-членами Ради Європи Європейської культурної конвенції у 1954 році зафіксувало намір європейської спільноти подолати стан післявоєнного шоку щодо колективного потенціалу самознищення, котрий продемонструвало людство у практиках тоталітарних режимів ХХ століття.

вищої освіти має бути відкритим до світу, тобто уможливлювати мобільність студентів, дослідників і викладачів, а також сприяти справедливому доступу до якісної вищої освіти. Тому Болонський процес не обмежено лише європейськими країнами¹.

Болонський процес засадничено *принципами європейської освітньої політики*, серед основних можна виділити наступні: 1) принцип свободи руху знань; 2) мобільність студентів та викладачів; 3) принцип якості вищої освіти; 4) принцип взаємозаліку кредитів; 5) принцип трикутника знань; 6) принцип свободи навчання та викладання; 7) багатомовність; 8) навчання впродовж життя; 9) лібералізм тощо.

Соціальний вимір вищої освіти є важливою складовою Болонського процесу. Соціальну складову Болонського процесу зосереджено на забезпеченні рівних можливостей для представників усіх соціальних груп здобувати якісну освіту. Згадка про *соціальний вимір вищої освіти* вперше з'являється у Празькій декларації 2001 року. Значення даного виміру підтверджують наступні декларації: Берлінська (2003), Бергенська (2005), Лондонська (2007) та Львівська (2009). В останній зазначено:

“Завдання для соціального виміру сучасної вищої освіти означила Лондонська декларація 2007 р.: соціальна структура університетів і, в першу чергу, студентства, повинна відображати соціальну структуру суспільства з усім його розмаїттям, включаючи меншин, мігрантів, соціально вразливі та інші групи населення”².

Основна проблема Болонського процесу: суперечність між автономією університету та орієнтацією сучасної вищої освіти на економічні запити суспільства. Адже, якщо основною метою Болонського процесу є приведення у відповідність вищої освіти та практичних потреб суспільства (трикутник знань), то виникають ризики послаблення автономії університету.

¹ У Болонському процесі беруть участь 50 країн.

² Львівське Комюніке (2009).

Болонський процес vs парадигма університету Гумбольдта¹?
Гумбольдтівська парадигма університету: 1) презентує класичний образ університету, 2) захищає навчання та дослідження від прагматичного впливу суспільства. Тоді як Болонська реформа, орієнтуючи вищу освіту на потреби практики, розхитує класичну автономію університету, спонукаючи останній на пошуки нових способів забезпечення власної незалежності.

Головними документами Болонського процесу вважають декларації (Сорбонська декларація, 1998; Болонська декларація, 1999; Будапештсько-Віденська декларація, 2010) та комюніке міжнародних міжурядових конференцій, котрі зазвичай проводять один раз у два роки (Празьке Комюніке, 2001; Берлінське Комюніке, 2003; Бергенське Комюніке, 2005; Лондонське Комюніке, 2007; Льовенське, 2009; Бухарестське Комюніке, 2012; Єреванське Комюніке, 2015).

Болонський процес в Україні. 19 травня 2005 року у норвезькому місті Берген на Конференції міністрів країн Європи Україна приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись здійснити відповідні зміни у національній системі освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти.

Труднощі, що пов'язані із здійсненням Болонської реформи в українській освіті, обумовлені не лише посттоталітарною специфікою останньої. Не в останню чергу вони обумовлені суперечливими моментами самої Болонської реформи. Одним із ключових таких моментів є виклик автономії університету. Відомо, що саме автономія визначає засадничу ідею університету як феномену європейської культури. Але, якщо для західного університету даний виклик складає серйозну загрозу руйнування власної ідентичності, то для українського – можливість її набуті. Парадоксальність ситуації обумовлена тим, що західний університет попри все різноманіття своїх парадигм, національних форм та культурних умов функціонування має автономію, тоді як

¹ Вільгельм фон Гумбольдт (1767-1835) – німецький вчений, філософ та держаний діяч. Здійснив реформу гімназійної освіти в Пруссії. У 1809 році заснував Берлінський університет.

український університет лише починає її набувати. Ось чому не можна ототожнювати виклики, з котрими стикаються в процесі реалізації Болонської реформи західні та українські університети. Для західного університету – це передусім сучасні цивілізаційні виклики, котрі мають глобальний характер. Випробовування на те, чи виявиться університет спроможним подолати ці виклики, а не стати їх жертвою, складають їх основний зміст. Тоді як для українських – це виклики щодо цивілізаційного вибору. Тут основна напруга розгортається між європейською свободою розуму та його авторитарним пригнобленням, що дісталось українській освіті у спадок від тоталітарного минулого.

Питання для самоконтролю:

1. Яке визначення Болонського процесу дає Європейський освітній портал?
2. Про які причини започаткування Болонського процесу йдеться у Болонській декларації (1999)?
3. Які фундаментальні засади створення Європейського простору вищої освіти?
4. У чому особливість характеру здійснення Болонського процесу?
5. Яка основна умова вступу до Болонського процесу?
6. У чому полягає стратегія Європейського простору вищої освіти в глобальному аспекті?
7. У чому полягає соціальний вимір вищої освіти?
8. Які основні принципи європейської освітньої політики?
9. Які документи вважають Головними документами Болонського процесу?
10. У чому полягає основна проблема Болонського процесу?
11. Коли до Болонського процесу приєдналась Україна?
12. У чому полягають труднощі, що пов'язані із здійсненням Болонської реформи в українській освіті?

Рекомендована література:

1. Болонський процес – Європейський освітній портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>
2. Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna_Charta_Universitatum.pdf
3. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2004. – 384 с.
4. *Андрущенко В.* Вища освіта у пост-болонському просторі (спроба прогностичного аналізу) // *Філософія освіти.* – 2005. – № 2. – С. 6-12.

© *Гомілко О. Є.*

5.4. Принципи європейської вищої освіти

Принцип свободи руху знань

Вільний рух знань – ознака відкритості і ефективності. Сучасний світ поступово стає світом, побудованим на знаннях. Знання визнається незаперечною цінністю, а свобода доступу до нього і право навчатися вважається одним з фундаментальних прав людини.

Обмеження доступу до знань (зокрема, до якісної освіти) завжди було формою відтворення і поглиблення нерівності. Століттями знання свідомо обмежувалося у своєму поширенні. Воно було основою домінування тих, хто знання примножував, зберігав та використовував (касти жерців, священників, астрологів та ін.). Вважалося, що доступ звичайних людей до знань може порушити стабільність і усталеність, призвести до непокори і хаосу.

Історичний досвід наочно свідчить, що вільний обіг знання та відкритість – ідей, технологій і методик – всебічно сприяє розвитку суспільств, де обмеження доступу до знань зведені до мінімуму або ж взагалі відсутні. Такі суспільства завжди є ефективнішими, вони завжди приваблюють людей обдарованих та завзятих, креативних і енергійних. Такі суспільства є більш життєспроможнішими (і обороноздатнішими), що забезпечує їм поступальний розвиток і гідне місце в історії.

Знання як умова розвитку людського потенціалу. Сучасний світ формується в сфері випереджаючих високих технологій, які уособлюють вже не стільки країни, а корпорації, що визначають обличчя сучасного світу – Microsoft, IBM, Apple, Google тощо. Силіконова долина (Silicon Valley, California) стає метафорою простору, відкритого для талантів з усього світу, де немає обмежень для розвитку будь-яких ідей і експериментів, що вчора

були фантастикою, а вже сьогодні (принаймні – завтра) можуть змінити світ.

Потреби “економіки знань” якраз і створюють попит на безперешкодний обіг знань та їх носіїв. Йдеться про сектори світової економіки, які водночас є і найбільш наукоємними, і найбільш прибутковими, де інвестиції приносять швидкі надприбутки: фінансовий сектор (в тому числі мережевий банкінг), електроніка і комунікації, космічна техніка, новітні види зброї та військового обладнання, IT-технології, енергетика (в тому числі еко-енергетика, використання альтернативних джерел енергії), медицина, біотехнології та ін. Знання є умовою розвитку людського потенціалу – нові винаходи та відкриття з’являються по всьому світу, і швидке їхнє поширення є умовою розвитку людства, наближенню його до більш цивілізованих та людських умов життя.

Безперешкодне поширення знань через освітні мережі має змінити і життя локальних громад, де знання створюють додаткові можливості адаптації та виживання, фактично рятують людські життя. Давно очевидним є зв’язок освіченості і тривалості життя, здоров’я людини тощо. Вже отримання елементарної писемності додає свободи і почуття гідності, допомагає змінити сценарій життя. Отже, свобода поширення знань означає вільний і рівний доступ до освіти, принаймні початкової та середньої.

Рух знань як спосіб сучасного буття. Інтернет формує принципово новий простір, де практично відсутні обмеження в отриманні, використанні та поширенні знань, поглядів, ідей, новин будь-якого змісту і спрямованості. Країни світу добре усвідомлюють важливість створення умов для якісної освіти для обдарованої молоді з будь-яких куточків світу. Адже від розкриття інтелектуального і творчого потенціалу виграватимуть усі – і рідна країна обдарованої людини, і країна, де вона здобула освіту, і країна, де ця людина працюватиме надалі. Державні кордони стають дедалі прозорішими перед мандруючими студентами та учнями. Держави широко пропонують освітні візи, освітній (ознайомчий) туризм до вишів-грандів світової науки і освіти.

Резонно йдеться вже про те, що поступово втрачається значення того, в якій точці світу знаходиться людина – завдяки

Інтернету вона може отримувати інформацію з головних бібліотек світу, слухати лекції (а також цілі освітні курси) провідних викладачів і експертів, вдосконалювати мовні навички з будь-яких мов, слідкувати за важливими подіями політичного, культурного чи спортивного життя в режимі online.

Така інформаційна культура “без місця” (placeless) може вважатися важливим проявом і виміром свободи. Простір такої свободи сьогодні обмежується необхідністю підключення до мережі Інтернет або доступом до wi-fi. Незабаром такий режим стане нормою в глобальному масштабі (на кшталт системі GPS).

Таким чином, свобода руху знань надає змогу реально наблизитись до гуманістичних ідеалів освіти, до ідеалу освіченої людини, яка своїм знанням може змінити світ на краще.

Питання для самоконтролю:

1. Чому свобода руху знань зазвичай сприяє ефективності суспільств?
2. Як пов’язані між собою знання та якість людського розвитку?
3. Чому корпорації ефективніше оперують із знаннями і технологіями, ніж це роблять держави?
4. Порівняйте рух грошей і рух знань. Що є спільного і що відмінного у цих процесах?

Рекомендована література:

1. *Айзексон В.* Інноватори: Як група хакерів, геніїв та гиків здійснила цифрову революцію / В. Айзексон. – Київ : Наш формат, 2017.
2. *Берлін І.* Чотири есе про свободу : пер. з англ. / І. Берлін. – Київ : Основи, 1994.
3. *Гребер Д.* Утопія правил: О технологиях, глупости и тайном обаянии бюрократии / Д. Гребер. – Москва : Ад маргинем, 2016.
4. Есть ли будущее у капитализма? Сб. статей И. Валлерстайна, Р. Коллинза, М. Манна и др. – Пер. с англ. – Москва : Изд-во Ин-та Гайдара, 2017. (Р. Коллинз. Средний класс без работы: выходы закрываются. С. 61–112).

5. *Зингалес Л.* Капіталізм проти народу: Ліберальна революція проти корумпированої економіки / Л. Зингалес. – Москва : Изд-во Ин-та Гайдара, 2016. (Гл. 15. Данные – народу).
6. *Ло Дж.* После метода: беспорядок и социальная наука. – Пер. с англ. / Дж. Ло. – Москва : Изд-во Ин-та Гайдара, 2015.
7. *Люббе Г.* В ногу со временем. – Пер. с нем. / Г. Люббе. – Москва : Изд. дом “Высшей школы экономики”, 2016.
8. *Мид Дж. Г.* Философия настоящего. – Пер. с англ. / Дж. Г. Мид. – Москва : Изд. дом “Высшей школы экономики”, 2014.

© *Заблоцький В. П.*

Лібералізм

Зміст поняття “лібералізм”. У науковій і навчальній літературі в поняття “лібералізм” вкладають різні змісти. Зокрема, під лібералізмом розуміють відповідний образ мислення й практичної діяльності, для яких характерними є самостійність і незалежність у ставленні до традицій, активне самовизначення особи в суспільстві. Також лібералізм визначають як сукупність філософсько-політичних вчень, політичних і економічних теорій, в яких за мету визначається ліквідація державного й соціального тиску, свободу підприємництва, парламентаризм, демократію, індивідуальні свободи громадян в різних сферах соціального буття. У вказаних визначеннях задекларовані ідеї, що були сформовані у період буржуазних революцій XVII–XVIII ст., коли в країнах Західної Європи сформувались ліберальні партії, діяльність яких була спрямована на перетворення суспільства відповідно до демократичних принципів рівності, соціальної справедливості, гуманізму тощо. Відтак, корені лібералізму сягають політико-економічних вчень епохи Просвітництва, а його теоретичні основи вважається, що містяться в працях таких мислителів, як: Дж. Локк,

Ш. Монтескє, І. Кант, Дж. Бентам, Б. Констан, Дж. Мілль, І. Берлін, Р. Арон, Ф. Хайєк та інші.

Основні ідеологеми лібералізму. У ліберальній ідеології виділяють такі базові принципи: звільнення від індивідуальних і колективних забобонів, терпимість, гуманізм, індивідуалізм, демократизм, особистісну свободу, повагу до честі й гідності людини. Політичний лібералізм захищає політичні й економічні права людини, розподіл державної влади. свободу вибору, думки, слова, конкуренції. Також науковці виокремлюють такі важливі цінності ліберальної ідеології, як: власність (вважається право на власність невід’ємним правом людини); рівність (проголошується, що всі люди рівні у своїх правах і свободах); людський розум (віддається пріоритет розуму людини у вирішенні важливих, соціально значимих проблем); світськість (ліберальна ідеологія не заперечує свободу діяльності релігійних організацій і течій, а допускає свободу віросповідання); індивідуалізм (формування такого соціально-політичного порядку, де життя індивіда було б якомога вільним від тиску державної влади); прогрес (прихильники лібералізму переконані, що свобода людського розуму сприятиме науковому й технічному прогресу); представницькі органи державної влади тощо.

Принципи ліберальної освітньої політики. Відповідно до принципів розподілу державної влади, здійснення ліберальної освітньої політики відбувається на рівні центральних, місцевих органів державної влади, а також на рівні шкільних рад. Різні громадські, дитячі й молодіжні об’єднання також можуть брати активну участь у політичному бутті. Децентралізація державної влади, з одного боку, ускладнює віднайдення компромісу й прийняття відповідних управлінських рішень, а з іншого – забезпечує освітній простір від нав’язаної “зверху” політики. Ідеологи лібералізму вважають освіту важливим засобом, інструментом покращення суспільного життя. Адже освіта відіграє визначальну роль у здобутті людиною навичок і знань, необхідних для формування політичних та громадянських компетентностей, соціального досвіду, що є важливим і необхідним для економічного

поступу країни. Лібералізм віддає пріоритетність загальній освіті. Наголошується, що саме загальна освіта формує в громадян знання про соціальні інститути й систему державної влади, а також заохочує молодь брати активну участь в політичному житті.

Завдання ліберальної освітньої політики. Основним завданням освітньої політики лібералізм вважає досягнення академічної свободи. Однак, свобода учнів у навчанні кінчається там, де починають діяти права вчителя на викладання та права інших учнів на навчання. Крім того, школа має бути вільною від політики. Підтримується членство в будь-яких шкільних організаціях, асоціаціях і клубах, оскільки це формує важливий досвід спільного вирішення нагальних питань. Шкільне самоврядування сприяє вихованню в учнів активної громадянської позиції, самостійності в прийнятті важливих рішень, що є надзвичайно важливим для функціонування сучасного демократичного суспільства.

Питання для самоконтролю:

1. Який зміст вкладається сьогодні в поняття “лібералізм”?
2. Які світоглядні ідеї лягли в основу ліберальної ідеології?
3. Хто вважається головними теоретиками ліберальної думки?
4. Які цінності є базовими для лібералізму?
5. Які форми лібералізму?
6. Як лібералізм вирішується питання індивідуальної свободи і суспільної необхідності?
7. Які принципи відстоює сучасний лібералізм?
8. На яких основних позиціях ґрунтується критика лібералізму як ідеології?
9. Які принципи ліберальної освітньої політики?
10. Які завдання ліберальної освітньої політики?

Рекомендована література:

1. *Бентам И.* Введение в основания нравственности и законодательства / И. Бентам. – Москва : РОССПЭН, 1998. – 415 с.

2. *Берлин И.* Философия свободы. Европа / И. Берлин. – Москва : Новое литер. обозр., 2001. – 448 с.
3. *Мизес Л.* Либерализм в классической традиции / Людвиг фон Мизес ; [пер. с англ. А. Куряев]. – Москва : Начала-Пресс, 1994. – 372 с.
4. *Хайек Ф. А.* Судьбы либерализма в XX веке / Ф. А. Хайек. – Москва : ИРИСЭН, Социум, Мысль, 2012. – 344с.
5. *Валлерстайн И.* После либерализма : пер. с англ. / И. Валлерстайн ; под ред. Б. Ю. Кагарлицкого. – Москва : Едиториал УРСС, 2003. – 256 с.
6. *Лібералізм: Антологія / упорядники О. Проценко, В. Лісовий.* – Київ : Смолоскип, 2002. – 1126 с.

© Бегаль О. М.

Мобільність студентів і викладачів

У сучасній філософії освіти під академічною мобільністю розуміють можливість навчання та/або дослідження у іншому навчальному (дослідницькому) закладі в межах індивідуальної освітньої (дослідницької) траєкторії. Процеси глобалізації знаходять своє відображення у системі вищої освіти у вигляді реформ, спрямованих на розбудову глобального освітнього простору, кластерами якого виступають Європейський простір вищої освіти (ЕНЕА – European Higher Education Area) та подібні йому простори вищої освіти Латинської Америки та країн Карибського басейну, Південно-Східноазійський простір вищої освіти тощо. Академічна ж мобільність, у контексті розбудови глобального освітнього простору, розуміється в якості ключового інструменту забезпечення їх ефективності.

Роль академічної мобільності у розбудові Європейського простору вищої освіти. Ідеологія Європейського простору вищої освіти, у який намагається вмонтуватись українська університетська освіта, спирається на потребу максимального залучення студентів у процеси обмінів з метою прищеплення

європейських цінностей, широкого знайомства із досягненням різних культур, освітніх систем та наукових шкіл: ставиться за мету, щоб не менше 20% випускників європейських університетів у 2020 році мали досвід академічної мобільності¹.

Для України важливим є той факт, що безпосередньо у тексті Болонської декларації (19 червня 1999 р.) декларується підтримка мобільності через усунення перешкод на шляху ефективного використання права на вільне пересування з метою забезпечення студентам доступу до навчальних можливостей; забезпечення визнання та зарахування часу, який вчитель, дослідник чи член адміністративного персоналу провів у європейському навчальному закладі проводячи дослідження, викладаючи та виконуючи відповідну до свого фаху роботу, зі збереженням їхніх законних прав; сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти з метою вироблення порівняльних критеріїв та методологій; просування необхідних європейських стандартів у галузі вищої освіти, зокрема щодо розробки навчальних планів, співробітництва між освітніми закладами, схем мобільності та інтегрованих навчальних, дослідницьких і виховних програм². Отже, розбудова Європейського простру вищої освіти вбачається через активне залучення усіх груп представників академічного середовища до процесів обміну досвідом, що здатне надати процесам інтеграції цілісний, наскрізний характер: неможливо забезпечити зазначену цілісність, якщо викладачі чи адміністратори не будуть включені у процеси академічних обмінів, не постаючи суб'єктами особистісної трансформації, не долучаючись до досвіду інших освітніх систем та дистанціюючись під процесів міжкультурної комунікації.

У Великій Хартії Університетів, яка визначає соціальну роль університетів у сучасному суспільстві, робиться наголос на ролі

¹ Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://media.ehea.info/file/Mobility/35/8/Mobility_for_Better_Learning_-_Draft_Mobility_Strategy_2020_for_the_EHEA_606358.doc

² Спільна декларація міністрів освіти Європи "Європейський простір у сфері вищої освіти" (Болонья, 19 червня 1999 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_525

академічної мобільності викладачів та студентів як важливого інструменту реалізації місії університету:

“Університети, особливо європейські, розглядають взаємний обмін інформацією і документацією, а також збільшення кількості спільних проектів для розвитку освіти, як основний елемент постійного прогресу знань. Тому, як і в ранні періоди своєї історії, вони стимулюють мобільність викладачів і студентів, а також розглядають загальну політику в питанні рівного статусу, звань, іспитів (без упередженого ставлення до національних дипломів) і присудження стипендій як необхідний інструмент для здійснення своєї місії в переважних на сьогоднішній день умовах”¹.

Проблемне поле академічної мобільності у сучасній філософії освіти. Звернення до проблематики академічної мобільності у сучасній філософії освіти, з одного боку, викликане практичним суспільним запитом на потребу надати динаміці процесів академічної мобільності більш обґрунтованого характеру з метою ефективного входження до глобального простору вищої освіти. З іншого боку, академічна мобільність є проявом ширшої тенденції у сучасному суспільстві: мобільність є одним із ключових ресурсів глобалізованого суспільства (у сучасних дослідженнях, все частіше зустрічається теза про так званий “мобільний поворот” у суспільстві, в результаті здійснюється ревізія поглядів на роль переміщень індивідуумів та мобільний статус самого суспільства)², що актуалізує широкий спектр теоретичних досліджень у зазначеному проблемному полі.

Зокрема, академічна мобільність виступає явищем, яке ініціює загострення низки протиріч у процесах розвитку сучасної вищої освіти. В першу чергу, академічна мобільність спричиняє активізацію процесів “відтоку мізків”, виступаючи можливістю для виїзду у більш розвинене в економічному, науковому та інших планах культурне середовище. Надання студентам та іншим представникам академічної спільноти широких можливостей для

¹ Велика Хартія Університетів (18 вересня 1988 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/ukrainian>

² Faist Thomas. The mobility turn: a new paradigm for the social sciences? / Thomas Faist // *Ethnic and Racial Studies*. – 2013. – Issue 36 (11). – P. 1637-1646.

здійснення процесів академічної мобільності та пов'язаних із цим потенційних процесів міграції, ініціюють широке коло питань щодо оцінки переваг *поширення практик глобалізації в освітній галузі* на фоні можливих втрат для окремих країн. Філософський статус отримують *проблеми комунікації у полікультурних освітніх просторах*, а також проблеми пошуку критеріїв ефективності програм мобільності: участь у програмах мобільності має носити трансформативний характер для їх учасників, аби реалізовувати принцип, що учасники програм академічного обміну виступають в подальшому в ролі “агентів змін” у власному академічному середовищі.

Академічна мобільність у історії становлення європейської вищої освіти. Підкреслюючи роль академічної мобільності у механізмах втілення ідей глобалізації освіти, варто взяти до уваги той факт, що ідея академічної мобільності була реалізованою в європейських університетах, починаючи із доби їх виникнення: університети мали споріднені (зрозуміло, умовно) навчальні програми (“вільні мистецтва” середньовічних університетів тощо); викладання велося латиною, що знімало мовні бар'єри для здійснення академічного пілігримажу; університети, багато в чому, орієнтувались на іноземних студентів; професори європейських університетів часто були не місцевими або ж змінювали університети час від часу. Отже, маємо підстави говорити про те, що академічна мобільність, як явище сучасної вищої освіти із розвиненими механізмами реалізації, є якісним розвитком внутрішньої мобільної логіки системи освіти, яка є укоріненою у бутті університетів вже протягом більше дев'ятисот років.

Питання для самоконтролю:

1. Що таке академічна мобільність?
2. Яка роль академічної мобільності у розбудові Європейського простору вищої освіти?
3. Які протиріччя у процесах розвитку сучасної вищої освіти викликає академічна мобільність?

4. Яку роль відіграла академічна мобільність у історії становлення європейської вищої освіти?

Рекомендована література:

1. Андрущенко В. Академічна мобільність: проблема реалізації в Україні і в світі / В. Андрущенко, В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – С. 34-42.
2. Грищук Ю. В. Міжнародна академічна мобільність в Україні: проблеми та перспективи / Ю. В. Грищук // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 2. – С. 33-40.
3. Козієвська О. Державне регулювання процесів академічної мобільності у країнах Скандинавії (на прикладі Ісландії, Данії, Норвегії, Фінляндії, Швеції) / О. Козієвська // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – С. 94-100.
4. Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації / Д. Б. Свириденко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 279 с.
5. Brown L. Academic mobility and cultural change / L. Brown // Journal of Further and Higher Education. – 2017. – С. 1-21.
6. Hopkins D. et al. Academic mobility in the Anthropocene era: a comparative study of university policy at three New Zealand institutions / Hopkins D. et al. // Journal of Sustainable Tourism. – 2016. – Т. 24. – № 3. – С. 376-397.

© Свириденко Д. Б.

Принцип якості вищої освіти

Суспільне визнання ролі університетської освіти реалізується на законодавчому рівні через державні гарантії якості вищої освіти. Закон України “Про вищу освіту” якість вищої освіти визначає як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті

духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства. Якість вищої освіти забезпечується в процесі освітньої діяльності. За законом якість освітньої діяльності – це сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи та суспільства¹.

Забезпечення якості вищої освіти, як основний принцип функціонування закладів вищої освіти в документах Болонського процесу визначений ключовим для розбудови європейської зони. Якість освіти – це ряд системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам. Отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців².

На Берлінській зустрічі міністрів, відповідальних за вищу освіту (вересень 2003 р.) було прийняте рішення розробити “узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості” та “вивчити можливості створення надійної системи незалежних взаємних перевірок для агенцій та установ із забезпечення якості й/або надання акредитації”³.

У відповідь Європейська Асоціація з гарантування якості у вищій освіті – ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) розробила рекомендації щодо моніторингу якості

¹ Закон України “Про вищу освіту”. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, с. 2004) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/>

² Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82-87.

³ Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упорядники : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – С. 148-149.

освіти, в яких пропонується брати за основу оцінки якості вищої освіти три групи стандартів, які стосуються:

- внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах;
- зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості¹.

Згідно з першою групою стандартів, вищі навчальні заклади повинні мати внутрішню політику та відповідні методики гарантування якості власних програм, оцінювання студентів згідно відкритих критеріїв, розробити механізми встановлення компетентності та необхідної кваліфікації викладачів, забезпечення відповідності програмним вимогам навчальних ресурсів, використання інформаційних систем для ефективного управління та транспарентності освітньої діяльності.

Друга група стандартів ENQA стосується зовнішньої оцінки. Процес зовнішнього гарантування якості повинен проходити на періодичній і послідовній основі в межах офіційного нормативного поля, що спирається на чітко сформульовані оприлюднені критерії. Агентства з гарантування якості повинні публікувати звіти з опису та аналізу отриманих в результаті перевірок даних.

Третя група стандартів ENQA стосується діяльності зовнішніх агентств з гарантування якості. Агентства повинні бути акредитованими в межах всього європейського простору вищої освіти, забезпеченими необхідними ресурсами та буди незалежними в такій мірі, щоб водночас нести автономно відповідальність за свої дії і не зазнавати жодного впливу третьої сторони.

В Берлінському комюніке конференції міністрів вищої освіти підкреслено, що, “згідно з принципами автономії навчальних закладів, первинна відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному окремому навчальному закладі”. Тому відповідно до рекомендацій Європейської Асоціації з гарантування якості у вищій

¹ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – Київ : Ленвіт, 2006. – 35 с. – Режим доступу : <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf>

освіті ENQA для забезпечення виконання першого рівня стандартів якості вищої освіти, вищі заклади освіти для внутрішнього забезпечення якості розгортають діяльність щодо виконання складових стандарту.

В університетах традиційно використовують система внутрішньої забезпечення якості освіти, яка зазвичай включає такі елементи: аналіз відповідності змісту підготовки критеріям та стандартам вищої освіти, моніторинг організації освітнього процесу, аналіз кадрового забезпечення, контроль рівня науково-методичного забезпечення, вивчення стану матеріально-лабораторної бази тощо. Але, в першу чергу, аналіз якості професійної підготовки спирається на контроль рівня досягнутих студентами результатів навчання, особливо випускниками для визначення їх компетентності і спроможності задовольняти вимоги ринку праці¹.

Контроль організації навчального процесу передбачає аналіз відповідних складових організації і здійснення підготовки фахівців, зокрема передбачає перевірку:

- наявності затверджених у встановленому порядку навчальних планів, графіків навчального процесу, робочих програм з дисциплін;

- відповідності розкладу занять логіці викладання з кожної дисципліни;

- відповідності елементів навчального процесу (лекцій, семінарів, лабораторних занять тощо) затвердженим планам та програмам;

- комплектності і достатності методичного забезпечення з дисциплін (методичні вказівки, лекційні тексти, матеріали для самостійної роботи, настанови виконання лабораторних робіт тощо);

¹ *Вернидуб Р. М.* Забезпечення європейських стандартів якості вищої освіти на інституційному рівні / Р. М. Вернидуб // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. – Вип. 27. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 25-33.

– достатність, регулярність і рівень організації поточного контролю (контроль якості знань студентів, їх задоволеність якістю навчального процесу);

– оперативність прийняття та реалізації коригуючих заходів.

Для становлення нових підходів до внутрішньої оцінки якості вищої освіти важливе значення має досвід різних міжнародних і національних інституцій. Сьогодні таким авторитетним органом є Агентство з гарантування якості у вищій освіті QAAHE (Quality Assurance Agency for Higher Education)¹. QAAHE – це незалежний недержавний орган, що перебуває у власності низки організацій, які репрезентують вищу освіту Великобританії, і фінансується через внески університетів та коледжів. В своїй діяльності QAAHE спирається на базові поняття “стандартів навчання” та “якості навчання” (“academic standards” та “academic quality”). Стандарти навчання описують відповідний рівень досягнень для здобуття певного академічного ступеня. Дані стандарти незмінні для всіх університетів Великобританії. Якість навчання описується категоріями навчальних можливостей, їх наявності та ефективності застосування для отримання певного академічного ступеня. Під навчальними можливостями розуміється відповідність визначеним критеріям ефективності викладання (науково-педагогічні кадри, інформаційні і методичні ресурси), матеріальні умови та відповідність процедур оцінювання.

Оцінювання якості вищої освіти проводиться на двох рівнях: інституційному і на рівні навчальної дисципліни. Інституційний аудит – це всебічне і неупереджене дослідження на рівні діяльності вищого навчального закладу в цілому, яке не порушує автономії і академічні свободи і спрямоване на підготовку узагальненої характеристики рівня гарантування якості освітніх послуг. Перевірки на рівні окремих дисциплін встановлюють ефективність функціонування в університеті всіх складових системи гарантування якості освіти, її відповідність цілям і завданням підготовки.

¹ Quality assurance in UK higher education: A guide for international readers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/English_readers.asp.

Реалізація другої групи стандартів ENQA стосується зовнішньої оцінки, зокрема діяльності агентств з гарантування якості. Традиційно Міністерство освіти і науки України, Державна інспекція навчальних закладів разом з Акредитаційною комісією забезпечували реалізацію державних гарантій якості вищої освіти. Основними механізмами гарантування державою якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів є процедури ліцензування і акредитації, які законодавчо встановлюють умови для проведення освітньої діяльності.

Другий рівень системи гарантування якості вищої освіти в Україні розбудовується відповідно до вимог Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти ENQA – відбувається інституалізація Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, яке є постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти формує вимоги до системи забезпечення якості вищої освіти, аналізує якість освітньої діяльності вищих навчальних закладів та проводить ліцензійну експертизу щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності, розробляє принципи акредитації та проводить акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти.

Процедура ліцензування проводиться з метою визнання спроможності вищого навчального закладу провадити освітню діяльність за певною спеціальністю на певному рівні вищої освіти відповідно до стандартів освітньої діяльності, а також вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Мінімальні нормативи забезпечення вищого навчального закладу науково-педагогічними кадрами, навчально-методичною, інформаційною та матеріально-технічною базою визначаються ліцензійними умовами. Процедури акредитації освітньої програми передбачають оцінювання освітньої програми та освітньої діяльності вищого навчального закладу за цією програмою на предмет відповідності стандарту вищої освіти,

спроможності виконати вимоги стандарту та досягти заявлених у програмі результатів навчання.

Перспективи реалізації третьої групи стандартів ENQA пов'язані з розбудовою мережі незалежних агенцій із зовнішнього забезпечення якості на підставі офіційного визнання компетентними державними органами їх юридичного статусу, достатньої ресурсної бази статутної діяльності та визнання в межах всього європейського простору вищої освіти.

Таким чином, система вищої освіти України впевнено інтегрується до Європейського простору вищої освіти, де якість вищої освіти є визначальним чинником визнання і конкурентоздатності вищого навчального закладу. Зростання вимог ринку праці, встановлення європейських стандартів якості освіти, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг підвищує значення систем управління якістю для забезпечення гарантованої спроможності вищого навчального закладу надавати освітні послуги, якість яких відповідає потребам і очікуванням споживачів. А процедури ліцензування і акредитації дозволяють встановлювати параметри освітньої діяльності, забезпечувати умови і державні гарантії отримання громадянами якісної вищої освіти.

Питання для самоконтролю:

1. Яке визначення поняття “якість вищої освіти”?
2. Як розуміють термін “якість освітньої діяльності”?
3. Які складові стандартів забезпечення якості вищої освіти?
4. На кого покладається первинна відповідальність за якість вищої освіти?
5. Яка структура стандарту внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах?
6. Назвати основні вимоги щодо забезпечення зовнішнього гарантування якості вищої освіти?
7. В чому сутність третьої групи стандартів забезпечення якості вищої освіти?

Рекомендована література:

1. Закон України “Про вищу освіту”. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004) [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/>
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упорядники : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.
3. *Вернидуб Р. М.* Забезпечення європейських стандартів якості вищої освіти на інституційному рівні / Р. М. Вернидуб. – Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5, вип. 27. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 25-33.
4. *Кісіль М. В.* Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82-87.
5. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – Київ : Ленвіт, 2006. – 35 с. – Режим доступу : <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf>
6. Quality assurance in UK higher education: A guide for international readers http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/English_readers.asp

© *Вернидуб Р. М.*

Принцип взаємозаліку кредитів

Кредит ЄКТС – одиниця навчального навантаження студента, потрібного для досягнення очікуваних результатів навчання, яка використовується в Європейській кредитній трансферно-накопичувальній системі (ЄКТС) для присвоєння, визнання або підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів, сприяє організації мобільності студентів. Результати навчання описують

те, що, як очікується, має знати, розуміти чи вміти робити студент після успішного закінчення процесу навчання¹.

Загальний обсяг освітньої програми в цілому, а також її навчальні компоненти (теоретичні курси, їх окремі модулі, лабораторні, курсові і дипломні роботи, навчальна і виробнича практика) мають кредитне представлення. Кількість кредитів, що призначається кожному компоненту, визначається на основі його вагомості в обчисленні навантаження студента, необхідного для досягнення результатів навчання у формальному контексті. У навчальному навантаженні зазначається час, зазвичай потрібний студенту для завершення усіх видів як аудиторної навчальної діяльності (лекції, семінари, проекти, практичні заняття) так і самостійної роботи та контрольних заходів (заліки і екзамени), необхідних для досягнення передбачених результатів навчання.

В ЄКТС навчальному навантаженню повного року формального навчання (навчального року) за денною формою відповідають 60 кредитів, причому обсяг одного кредиту в різних країнах варіюється і орієнтовно відповідає 25-30 годинам роботи. В національній системі вищої освіти один кредит відповідає 30 годинам навчального навантаження².

Кредити присвоюються окремим студентам не залежно від форми навчання після завершення навчальної діяльності за окремим модулем, або дисципліною взагалі, які включені до формальної навчальної програми як окремий освітній компонент та успішного оцінювання досягнутих результатів навчання. Кредити можуть накопичуватися з метою отримання кваліфікацій за рішенням закладу, який присвоює ступені. Якщо студент досягнув результатів навчання в інших навчальних контекстах або часових рамках (формальному, неформальному або неофіційному), відповідні кредити можуть бути присвоєні після успішного

¹ Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – Київ : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2011. – 100 с.

² Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Напавчальна книна – Богдан, 2004. – 384 с.

оцінювання, підтвердження або визнання цих результатів навчання¹.

При визначенні навчального навантаження навчальні заклади оперують середнім значенням часу, необхідного пересічному студенту для досягнення очікуваних результатів навчання. Справжній час, витрачений окремим студентом, відмінний від розрахункового і може варіюватися для досягнення запланованих результатів навчання. Тому тривалість навчальної діяльності є величиною змінною для різних країн, навчальних закладів і галузей знань, але зазвичай передбачене навантаження складається із:

- кількості контактних (аудиторних) годин на освітній компонент (кількість контактних годин на тиждень – величина тижневого навантаження, помножена на кількість тижнів);

- часу, витраченого на самостійну чи групову роботу, необхідного для успішного завершення освітнього компонента (наприклад, підготовка та остаточне опрацювання матеріалів після відвідання лекції, семінару чи лабораторної роботи; збір та аналіз відповідних матеріалів; підготовка доповідей або проектів; практична робота, наприклад, в лабораторії);

- часу, необхідного для підготовки та проходження процедури оцінювання (наприклад, екзаменів);

- часу, необхідного для проходження обов'язкових виробничих(навчальних) практик.

Як правило, освітні програми передбачають практичну підготовку, або стажування. Вони виступають частиною навантаження та результатів навчання студентів і вимагають призначення кредитів. У цьому випадку кількість кредитів, виділених на виробничу практику, має бути включена до загальної кількості кредитів на окремий навчальний рік. Як і у випадку будь-якого іншого освітнього компоненту, викладацький склад, розробляючи освітню програму, має визначити результати навчання, яких необхідно досягти під час виробничої практики.

¹ Болонський процес і нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

Кредити за виробничу практику присвоюються тільки тоді, коли результатів навчання було досягнуто та оцінено.

Кредити ЄКТС використовуються, як основний механізм забезпечення зовнішньої і внутрішньої академічної мобільності студентів, яка здійснюється на підставі укладення угод про співробітництво між іноземним вищим навчальним закладом та вищим навчальним закладом України, між двома вищими навчальними закладами України, між групою вищих навчальних закладів різних країн за узгодженими та затвердженими в установленому порядку індивідуальними навчальними планами студентів.

Основними документами, що використовуються для реалізації академічної мобільності студентів в межах Європейського простору вищої освіти, є:

- каталог курсу (інформаційний пакет ECTS);
- аплікаційна форма (заява-анкета студента) для направлення на навчання;
- угода про навчання (тристороння угода між студентом і навчальними закладами-партнерами);
- угода про практичну підготовку (тристороння угода між студентом і навчальними закладами-партнерами);
- академічна довідка та Додаток до диплома¹.

Кредити, присвоєні з однієї програми, можуть бути перенесені на іншу програму, запропоновану тим самим або іншим закладом. Цей трансфер (перенесення) може мати місце лише тоді, якщо заклад, що присвоює ступінь (кваліфікацію), визнає кредити і відповідні результати навчання. Заклади-партнери мають заздалегідь погодити визнання періодів навчання та можливість взаємозаліку кредитів. Університет визнає еквівалентними та перезараховує результати навчання студента у вищому навчальному закладі-партнері.

Перезарахування (взаємозалік) кредитів з вивчених раніше навчальних дисциплін здійснюється на підставі наданого студентом

¹ Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: Довідник користувача / пер. з англ. ; за ред. д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича, д-ра пед. наук доц. Ж. В. Таланової. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2015. – 106 с.

документа (академічної довідки ECTS) з переліком та результатами вивчення навчальних дисциплін, кількістю кредитів та інформацією про систему оцінювання навчальних здобутків студентів, завіреного в установленому порядку у вищому навчальному закладі-партнері.

Питання для самоконтролю:

1. Яка мета використання в Європейському просторі вищої освіти Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи?
2. Сформулюйте визначення кредиту Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи.
3. Які компоненти освітньої програми мають кредитне представлення?
4. Чи включається самостійна робота студента до кредитних обсягів навчального компонента?
5. Який обсяг одного кредиту в національній системі вищої освіти?
6. Чи існує взаємозв'язок між тривалістю освітньої програми і її кредитним виміром?
7. Які компоненти навчального навантаження враховуються під час перезарахування кредитів ЄКТС?
8. У яких випадках кількість кредитів, виділених на виробничу практику, має бути включена до загальної кількості кредитів на окремий навчальний рік?
9. Назвіть основні документи, що використовуються для реалізації академічної мобільності студентів в межах Європейського простору вищої освіти.
10. Які умови перезарахування кредитів студентам-учасникам програм академічної мобільності?

Рекомендована література:

1. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – Київ : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2011. – 100 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Напавчальна книжка – Богдан, 2004. – 384 с.

3. Болонський процес і нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
4. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: Довідник користувача / пер. з англ.; за ред. д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича, д-ра пед. наук доц. Ж. В. Таланової. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2015. – 106 с.

© Вернидуб Р. М.

Принцип “трикутника знань”

Сутність принципу. Трикутник знань – це об’єднання трьох складових:

- 1) інновації;
- 2) освіта;
- 3) дослідження.

Для реалізації цього принципу необхідна співпраця університетів, бізнесу та держави.

“Мова йде про формування нової дослідницької моделі для аналізу взаємодії між різними акторами в сфері науки та інновацій, включаючи дослідницькі центри, університети, бізнес, органи влади, і формування нових підходів до проектування інструментів в науково-технічній та інноваційній політиці. У цій сфері накопичена величезна емпірична база, в різних країнах проводиться цілий комплекс статистичних і соціологічних досліджень”¹.

Причини “розпаду” трикутника знань в Україні. Після 1991 року незалежна Україна не приділяла уваги збереженню

¹ “Вы сможете решить глобальную проблему, если позволите и другим странам наращивать потенциал” Обзор семинара по инструментам международного сотрудничества в сфере науки и инноваций с участием вузов в рамках проекта ОЭСР “Треугольник знаний” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://april_sti_2015.tilda.ws/triangle.

інтеграції науки з освітою і виробництвом, яка існувала до того. Зв'язок навчальних закладів із науковими установами та виробництвом був втрачений, що негативно позначилося на якості підготовки студентів. Колишні науково-навчально-виробничі комплекси були зруйновані, а нова ринкова економіка не була зацікавлена у підтримці науки і освіти.

Існує кілька причин низької зацікавленості української економіки у наукових розробках¹:

1. Традиційні галузі (металургія, вуглевидобування, енергетика, основна хімія) домінують в національній економіці. Ці галузі не є науково інтенсивними і не створюють попит на НДР;

2. Активність банківського сектору спрямована на загальну підтримку підприємств, а не спеціально на підтримку інновацій. Висока інфляція, коливання курсу і, як наслідок, високі процентні ставки не створюють сприятливого клімату для для інвестицій в НДР;

3. Існуючі інструменти підтримки інновацій (приватні фонди, технопарки, бізнес-інкубатори та центри трансферу технологій) як правило погано забезпечені, не мають кваліфікованого персоналу і обмежені у фінансових можливостях;

4. Фінансові інститути мависно залучені в інші типи підприємницької діяльності, які є більш прибутковими в наших умовах (торгівельні операції, будівництво, операції з нерухомістю). Вони не мають стимулів для підтримки НДР.

“Що робити?”. На думку європейський експертів, які здійснювали аудит національної системи досліджень та інновацій України, для розвитку сфери науки, технологій та інноваційної діяльності (НТІ) потрібно реалізувати такі кроки²:

- *Нарешті визначитись з пріоритетами.* Запровадити комплексний процес визначення національних соціально-економічних пріоритетів. Мета цього процесу – визначити суттєві

¹ Халавка Ю. Зруйнований трикутник знань [Електронний ресурс] / Ю. Халавка. – Режим доступу : <http://usw.com.ua/profiles/blogs/2031682:BlogPost:108014>.

² Заключний звіт незалежного європейського аудиту національної системи досліджень та інновацій України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/file/10274/download?token=gAdUfNbh>.

пріоритетні національні дослідження з загального переліку національних пріоритетів, враховуючи існуючі наукові досягнення та потенціал згідно з світовими стандартами, та потребу підтримувати спроможність країни сприймати значний обсяг знань.

- *Конкурсне прозоре фінансування.* Приймати рішення та надавати консультації з питань виділення інституційного фінансування на дослідження та конкурсного фінансування на дослідження в рамках окремих проектів.

- *Переорієнтація систем НТІ на інновації.* Дослідження та розробки в Україні мають здійснюватися на основі “високої якості” у термінах академічної науки світового класу та на “передових наукових досягненнях для втілення інновацій” перш за все у сферах інжинірингу та природничих наук.

- *Створити систему постійного моніторингу* розвитку політики НТІ в Україні і запровадити повноцінну культуру та систему оцінювання.

Стосовно вищої освіти основними рекомендаціями цього документу є:

- слід провести стратегічні об’єднання наявних університетів для створення критичної маси;

- слід провести стратегічну роботу з різними профілями університетів, щоб зробити їх відмінними один від одного в розрізі їх місій, функцій та ролей¹.

Питання для самоконтролю:

1. У чому полягає сутність принципу “трикутника знань”?
2. Чому в Україні “трикутник знань” зруйновано?
3. Що потрібно робити для розвитку національної системи досліджень та інновацій в Україні?

¹ Там само.

Рекомендована література:

1. Заключний звіт незалежного європейського аудиту національної системи досліджень та інновацій України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/file/10274/download?token=gAdUfNbh>.
2. Обзор семинара по инструментам международного сотрудничества в сфере науки и инноваций с участием вузов в рамках проекта ОЭСР “Треугольник знаний” [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://april_sti_2015.tilda.ws/triangle.
3. Халавка Ю. Зруйнований трикутник знань [Електронний ресурс] / Ю. Халавка. – Режим доступу: <http://usw.com.ua/profiles/blogs/2031682:BlogPost:108014>.
4. Терепищій С. О. Сучасні освітні ландшафти / С. О. Терепищій. – Київ : “Фенікс”, 2016. – 309 с.

© Терепищій С. О.

Принцип свободи навчання та викладання

Історія принципу свободи навчання та викладання. Цей принцип у сучасному значенні був системно закладений Вільгельмом фон Гумбольдтом, коли він створив еталон класичного університету:

“Оскільки наукові заклади можуть досягти своєї мети тільки в тому випадку, якщо кожен із них буде по можливості відповідати чистій ідеї науки, то переважаючими для них принципами є самотність і свобода. Але ж і духовна діяльність людства може розвиватися тільки як взаємодія – не тільки для того, щоб один доповнював те, чого не вистачає іншому, але і для того, щоб успішна діяльність одного надихала інших, і щоб усі побачили ту загальну початкову силу, яка в окремих особистостях проявляється лише зрідка або світить відбитим світлом. Тому внутрішня організація цих установ повинна породжувати і підтримувати безперервну взаємодію, самооновлюватися, але при

цьому невимушену, таку що не переслідує заздальгідь заданої мети”¹.

Практичні втілення ідей В. Гумбольдта базувалися на його власному, унікальному баченні природи людини, яка не лише мусить володіти свободою, але й прагнути реалізувати її в багатоманітті свого існування². Оскільки лише в такому випадку можливий її справжній гармонійний розвиток. Гумбольдтівська антропологія розгорталася на основі античної моделі, яка, однак була видозмінена від принципу “раціонального споглядання” до принципів практичної та розумової участі у процесі пізнання космосу, в яких явно відчувається вплив популярного в ті часи гегеліанства.

“Справжня мета людини – це не та, яку ставлять перед нею мінливі схильності, а та, на яку вказує йому вічний, незмінний розум, – є найвищим і найбільш пропорційним чинником формування її сил у єдине ціле. Першою і найбільш необхідною умовою цього є свобода. Однак, крім свободи, розвиток сил людини вимагає й іншого, тісно пов’язаного зі свободою фактора, а саме – різноманіття ситуацій. Найбільш вільна і незалежна людина, опинившись в умовах одноманітного життя, не досягне належного розвитку”³.

Німецький мислитель, наслідуючи принципи західного ідеалізму, відзначає присутність у людській природі певної раціональної мети – найвдалішої сфери її діяльності, потрапляючи в яку, вона реалізує себе максимально повно. Однак одним із головних завдань для неї виявляється подолання складностей пошуку цієї практичної чи теоретичної ніші у світі.

¹ Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Ідея Університету: антологія ; [за ред. М. Зубрицької]. – Львів : Літопис, 2002. – С. 27–28.

² Круглова Л. К. В. Гумбольдт и антропологический принцип в культурологии / Л. К. Круглова // Культурологические чтения: Научно-теоретический альманах. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2005. – С. 55.

³ Гулыга А. В. Философская антропология Вильгельма фон Гумбольдта / А. В. Гулыга // Язык и философия культуры. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 10.

“Академічна свобода і відносна автономія – основні принципи, пов’язані з походженням середньовічного університету, і досі залишаються радикально важливими принципами”¹.

Університет – це не просто державна установа, як це часто сприймається в Україні, це своєрідне “місто в місті”, оскільки поєднує інтереси кардинально різних людей, а не лише мешканців населеного пункту чи навіть країни.

Сучасне трактування принципу. У наш час принцип свободи навчання та викладання часто називають принципом академічних свобод. В широкому значенні це синоніми.

Британська неурядова організація “Академія для академічної свободи”² виділила два компоненти принципу академічної свободи:

(1) викладачі, як всередині, так і за її межами аудиторії, мають необмежену свободу на ставити будь-які питання і шукати істину, висунути суперечливі і непопулярні думки, незалежно від того чи торкаються вони будь-кого чи будь-чого;

(2) академічні установи не мають права обмежувати здійснення цієї свободи з боку їх членів та співробітників, або використовувати це в якості підстави для прийняття дисциплінарних заходів чи звільнення.

Незважаючи на незначні відмінності у трактуванні змісту академічних свобод у різних розвинених країнах, загалом вони є фундаментальною основою існування університетських корпорацій.

Академічні свободи в Україні. Щодо системи освіти України, то вона успадкувала традицію “академічної несвободи”. Історично, ні в Російській імперії, ні в СРСР академічні свободи не віталися. Вчені і викладачі переслідувались. Зокрема, варто згадати історію Кирило-Мефодіївського товариства, яке створили вихованці й співробітники Київського та Харківського університетів. Провідну роль серед них відігравали М. Костомаров, Т. Шевченко, Г. Андрузький, В. Білозерський, М. Гулак, П. Куліш. У березні 1847 року за доносом дев’ятнадцятирічного О. Петрова, студента

¹ Olds K. Globalizing Higher Education and Research for the Knowledge Economy / K. Olds, S. Robertson // Coursera, 2014. – [Internet-resource]. – Mode of Access : <https://www.coursera.org/course/globalhighered>

² <http://www.afaf.org.uk/>

юридичного факультету Київського університету св. Володимира, діяльність товариства була викрита, а члени заарештовані¹.

За радянських часів ні про які академічні свободи не могло бути і мови, адже усі університети були частиною ідеологічно-репресивного апарату КПРС, викладання і наукові дослідження піддавалися суворому контролю на відповідність марксистсько-ленінській доктрині.

В незалежній Україні академічна свобода закріплена в Конституції України:

“Стаття 34. Кожному гарантується право на свободу думки і слова, на вільне вираження своїх поглядів і переконань. Кожен має право вільно збирати, зберігати, використовувати і поширювати інформацію усно, письмово або в інший спосіб – на свій вибір”.

“Стаття 54. Громадянам гарантується свобода літературної, художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, їхніх авторських прав, моральних і матеріальних інтересів, що виникають у зв’язку з різними видами інтелектуальної діяльності”.

та у Законі України “Про вищу освіту”:

“академічна свобода – самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом”².

Проте, нормативного закріплення принципу академічної свободи недостатньо для його повної реалізації. Основними перепонами є успадковані пострадянські практики у вищій школі: жорстка ієрархічність системи освіти, бюрократизація та адміністративне втручання, низький рівень умотивованості та безправ’я викладачів і студентів.

¹ uk.wikipedia.org/wiki/Кирило-Мефодіївське_товариство

² п. 3 Ст. 1 Закону України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

Питання для самоконтролю:

1. Хто запровадив принцип свободи навчання та викладання?
2. Яке історичне значення мав принцип свободи навчання та викладання?
3. Що сьогодні мається на увазі під цим принципом?
4. Назвіть два компоненти принципу академічної свободи.
5. Чому в Україні академічні свободи часто є “несвободами”?

Рекомендована література:

1. Academics for academic freedom [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.afaf.org.uk/>
2. *Olds K.* Globalizing Higher Education and Research for the Knowledge Economy / K. Olds, S. Robertson // Coursera, 2014. – [Internet-resource]. – Mode of Access : <https://www.coursera.org/course/globalhighered>
3. *Гулыга А. В.* Философская антропология Вильгельма фон Гумбольдта / А. В. Гулыга // Язык и философия культуры. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 10.
4. *Гумбольдт В.* Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Ідея Університету: антологія ; [за ред. М. Зубрицької]. – Львів : Літопис, 2002. – С. 27–28.
5. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. *Круглова Л. К.* В. Гумбольдт и антропологический принцип в культурологии / Л. К. Круглова // Культурологические чтения: Научно-теоретический альманах. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2005. – С. 55.
7. *Терещицкий С. О.* Сучасні освітні ландшафти / С. О. Терещицкий. – Київ : “Фенікс”, 2016. – 309 с.

© Терещицкий С. О.

Багатомовність

Провідна сучасна тенденція у мовній сфері є поступовий перехід усіх національних мовних середовищ до дво- і/або багатомовності. Під багатомовністю розуміють спроможність спільнот, груп та окремих осіб застосовувати на постійній основі більше ніж одну мову у своїй повсякденній діяльності¹. Розрізняють, з одного боку, багатомовність як особливість національного, регіонального, локального мовного середовища, з іншого, індивідуальну багатомовність як характеристику мовної особистості, як ознаку її освіченості.

Багатомовність є складний, багатовимірний, внутрішньо суперечливий конструкт, залежний від соціального середовища, історичного досвіду та економічного розвитку.

Одномовність (монолінгвізм) – це термін, який відноситься до здатності окремої людини використовувати тільки одну мову або до громад, суспільств, нації чи держави, де як засіб спілкування використовується тільки одна мова. Насправді, однак, ці дві ситуації досить виняткові. На практиці більшість людей (якщо не всі) є багатомовними, тобто вони використовують кілька кодів комунікацій. Відповідно тоді більшість (якщо не всі) спільноти, громади, нації або держави є багатомовними в тому сенсі, що їх члени використовують більше однієї мови або варіантів мови для цілей спілкування.

Найстаріша і найбільша європейська міжурядова організація – Рада Європи, чия робота в галузі мов і мовної освіти охоплює 47 європейських держав як постійних членів і кілька інших держав, включаючи США, Канаду, Японію і Мексику як спостерігачів, – пропагує поняття багатомовності (плюрлінгвізму) як важливої людської цінності, і вказує на необхідність її захисту. Рада Європи вважає одним із основних прав людини право кожної людини на отримання адекватної підтримки в рамках державних освітніх систем, з тим щоб розвинути здатність використовувати мови на

¹ Multilingualism [Electronic resource]. – Access mode : http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_en.

найбільш придатному рівні для забезпечення особистого успіху і належного внеску в суспільство.

Основні цілі та завдання європейської мовної політики викладені в документі “Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” (Common European Framework of Reference for Languages), який був розроблений Радою Європи. Рекомендації Ради Європи забезпечують спільну основу для розроблення навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо у Європі. У цьому документі наведено визначення поняття “полілінгвізм / плюрилінгвізм”, а саме: “плюрилінгвізм – це здатність використовувати мови задля цілей спілкування і участі в міжкультурній взаємодії, де особа, з точки зору представника певного соціуму, має різнорівневі уміння з декількох мов та досвід декількох культур. Це представляє собою не накладення чи співставлення окремих компетенцій, а радше існування складної, комплексної компетенції як системи складових (компетенцій), якої може набувати користувач”. Рекомендації наголошують, що міжкультурний підхід є головною метою навчання мови: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомленню шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами і культурами¹.

Інша міжурядова організація в Європі – Європейський Союз з 27-державами членами – підтримує багатомовність (мультилінгвізм), використовуючи цей термін в двох значеннях: як індивідуальна здатність (плюрилінгвізм) і як соціальне явище.

Для контролю за реалізацією мовної політики в ЄС запроваджено “індикатор лінгвістичної компетентності”, загальноєвропейське тестування дітей до 16 років на знання найпоширеніших у ЄС іноземних мов, проведення Європейських оглядів мовної компетентності.

Політика багатомовності керується метою, визначеною Радою ЄС у Барселоні в 2002 році, щодо вдосконалення формування

¹ Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – С. 14-15.

базових навичок, зокрема шляхом навчання принаймні двох іноземних мов із дуже раннього віку. Поставлена “ціль Барселони”, “Рідна мова плюс дві (іноземні мови) для кожного громадянина”, сприяє активній політиці у забезпеченні навчання та викладання мов через різноманітні європейські освітні та навчальні програми¹. Тому ЄС підтримує ідею про те, що кожен громадянин повинен володіти двома іноземними мовами, на доповнення до його або її рідної мови (COM (2008) 0566)².

Ідею багатомовності розвиває не лише ЄС. ЮНЕСКО прийняло термін “багатомовна освіта” у 1999 році, маючи на увазі використання в освітніх цілях принаймні трьох мов, а саме: рідної мови, регіональної або державної мови та мови міжнародного спілкування³.

Класичне навчання іноземної мови передбачає наявність певного стандарту, якого необхідно досягти (в ідеалі – це володіння мовою на рівні носіїв мови), тобто мова є предметом навчання. Під багатомовною (полілінгвістичною, мультилінгвальною) освітою розуміють таку організацію навчального процесу, за якої стає можливим використання більше ніж однієї мови як мови навчання та викладання, тобто мова є засобом навчання при вивченні дисципліни іноземною мовою.

Цей принцип є основою сучасних європейських освітніх проектів, які спрямовані на все більшу інтеграцію мови та змісту освіти. Їх центральним підходом є Content and Language Integrated Learning (“інтегроване навчання змісту і мови”). Ключовим завданням зазначеного підходу полягає в тому, що студент отримує

¹ Council of the European Union (2002). Presidency Conclusions of the Barcelona European Council, 15-16 March 2002. Brussels: European Communities. – p. 19 [Electronic resource]. – Access mode : http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf.

² Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions of 18 September 2008 – Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment [COM(2008) 566 final – Not published in the Official Journal].

³ Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі [Текст] / British Council ; [кер. проекту Мартін Хоуп ; ред. Гуус Екстра, Кутлай Йагмур]. – К. : Ленвіт, 2012. – 168 с.

знання з “немовних” дисциплін, використовуючи при цьому іноземну мову та паралельно вивчаючи її.

У “Логіко-філософському трактаті” Л. Вітгенштейн запропонував постулат, який вважається фундаментальним підґрунтям принципу багатомовності: “Межі моєї мови є межами мого світу”¹. З нього слідує, що багатомовність, порівняно з одномовністю, постає як запорука конструктивної здатності розширювати межі індивідуального світу.

Щодо вищої освіти України, то принцип використання не однієї, а кількох різних мов у навчальному процесі зумовлений не лише завданням транснаціоналізації національної освітньої системи, тобто виведення її на рівень, який надаватиме випускникам українських ВНЗ змогу вільно і глобально застосовувати свої знання й уміння – не лише у своїй країні, а й за її межами; а і тим, що багатомовний характер викладання і навчання надає студентам помітної переваги перед випускниками одномовних університетів не тільки в плані розширення можливостей працевлаштування, що зростають завдяки розвинутим компетентностям у мовах, але також і щодо знань.

Питання для самоконтролю:

1. Що таке багатомовність?
2. Що таке одномовність (монолінгвізм)?
3. Охарактеризуйте основні цілі та завдання європейської мовної політики.
4. У чому відмінності у розумінні багатомовності у ЄС та ЮНЕСКО?
5. Опишіть принцип багатомовності в освіті України.

Рекомендована література:

1. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions of 18 September 2008 – Multilingualism: an asset for Europe and

¹ *Вітгенштайн Л.* Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження / Людвіг Вітгенштайн / з нім. переклав Є. Попович. – Київ : Основи, 1995. – 311 с. – С. 70.

- a shared commitment [COM(2008) 566 final – Not published in the Official Journal].
2. Martyniuk W. 2012. Multilingualism and Higher Education // The Encyclopedia of Applied Linguistics / Chapelle, Carol A. – Oxford : Blackwell Publishers, 2013. 10 volumes.
 3. Mehisto, Peeter, María Jesús Frigols, and David Marsh. Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. – Oxford : Macmillan [u.a.], 2009. – 238 S.
 4. Multilingualism [Electronic resource]. – Access mode : http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_en.
 5. Ruiz de Zarobe, Yolanda. Content and language integrated learning: language policy and pedagogical practice. – London : Routledge, 2016. – X, 179 p.
 6. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі [Текст] / British Council ; [кер. проекту Мартін Хоуп ; ред. Гуус Екстра, Кутлай Йагмур]. – Київ : Ленвіт, 2012. – 168 с.
 7. *Вітгенштайн Л.* Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження / Людвіг Вітгенштайн / з нім. переклав Є. Попович. – Київ : Основи, 1995. – 311 с.
 8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
 9. *Яковлева О. В.* Багатомовність українського суспільства як регулятивний фактор освіти і виховання в системі вищих навчальних закладів у контексті світового досвіду [Текст] : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10 / Яковлева Олена Вячеславівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2015. – 40 с.
 10. *Яковлева О. В.* У лабіринтах багатомовності: Багатомовність українського суспільства як регулятивний фактор розвитку вищої освіти у контексті світового досвіду [Текст] : [монографія] / Яковлева Олена Вячеславівна. – Вид. 2-ге, випр. і допов. – Київ : КІМ, 2015. – 279 с.

Освіта впродовж життя

Сучасна епоха, що характеризується всезростаючим динамізмом в усіх сферах життя людини, обумовлює нагальну потребу у її безперервному навчанні. Освіта набуває рис регулярного, безперервного процесу. Його організацією переймаються як освітні установи, так і управлінські структури, фінансові установи, промислові підприємства, бізнесові структури тощо, які конче зацікавлені у підвищенні кваліфікаційного рівня фахівців у відповідності із вимогами часу. Тривалість навчання сьогодні – це один із ключових індикаторів людського розвитку, необхідна умова функціонування ефективної економіки.

Поряд із терміном “освіта впродовж життя” (lifelong education) для визначення процесу безперервної освіти використовуються наступні визначення: “освіта дорослих” (adult education); “подальша освіта” (further education); “відновлювана освіта” (recurrent education) як освіта, що поєднується з іншими видами діяльності, зокрема, трудовою; “перманентна освіта” (permanent education); “навчання протягом життя” (lifelong learning – LLL). Спільним знаменником названих термінів є філософська ідея довічної незавершеності освіти для сучасної людини, її розвиток як особистості, активного суб’єкта суспільного життя. Мотив особистісного зростання – важливий компонент концепції навчання протягом життя. Опитування, проведене серед громадян країн ЄС, засвідчило, що 70% опитуваних людей виявили бажання вчитися. При цьому 80% вважають, що освіта має покращити їх професійне життя, а 72% – особисте.¹

Особистісна філософська спрямованість ідеї навчання протягом життя знайшла свою конкретизацію у відповідних рекомендаціях, сформульованих у “Меморандумі освіти протягом життя”, який було прийнято на Лісабонському саміті Ради Європи у березні 2000 року. У документі наголошувалось, що безперервна освіта – це один із пріоритетів розвитку громадянського суспільства,

¹ “Освіта протягом життя як чинник людського розвитку”. Аналітична записка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.niss.gov.ua.

важлива умова зміцнення соціальної єдності суспільства, забезпечення зайнятості населення, поліпшення його професійних якостей.

У “Меморандумі” сформульовано наступні рекомендації стосовно практичної реалізації ідеї навчання протягом життя.

По-перше, це нові базові знання та навички для всіх. Мета: забезпечення загального неперервного доступу до освіти для отримання та поновлення навичок, необхідних для включення людини в інформаційне суспільство. Це, насамперед, комп’ютерна грамотність, іноземні мови, технологічна культура, підприємництво та соціальні навички.

По-друге, це збільшення інвестицій у людський капітал. Мета: підняття пріоритету найважливішого надбання Європи – її людини. Капіталовкладення в людські ресурси пропонується здійснювати на основі соціального партнерства та прозорості, врахування досвіду передових компаній.

По-третє, впровадження інноваційних методик викладання та навчання. Мета: забезпечити орієнтацію освітніх технологій на користувача як у формальній так і не формальній системі освіти, їх здатність змінюватись у напрямку особистісної мотивації, націленість на формування критичного мислення та уміння навчатись.

По-четверте, запровадження нової системи оцінки отриманої освіти. Мета: докорінно змінити у цьому зв’язку підходи до розуміння змісту навчального процесу та його результатів, зокрема в межах Європейського Союзу. У вирішенні цього завдання важливу роль має відіграти розробка якісної системи “Акредитації попередньої та неформальної освіти” (Accreditation of Prior and Experiential Learning – APEL).

По-п’яте, це переосмислення ролі наставництва та консультування. Мета: створення відповідної системи, здатної забезпечити кожній людині протягом життя вільний доступ до інформації про наявні освітні можливості, до якісних рекомендацій та консультацій. Ця система має бути особистісно-орієнтовною на інтереси та потреби споживача.

По-шосте, це наближення освіти до місця проживання. Мета: створення мережі навчальних та консультативних пунктів, здатної забезпечити вирішення цієї проблеми. Важливу роль в цьому мають відігравати сучасні інформаційні технології, особисто у налагодженні дистанційної освіти, рівноцінної у порівнянні з очною, вечірньою, заочною та екстернатом.

Зазначені завдання і цілі процесу становлення сучасної системи безперервної освіти стосуються країн Європи. Схожа система функціонує в США, Канаді, інших розвинутих країнах світу. Певною специфікою вирізняються освітні системи Японії, Китаю, арабських країн з огляду на їх історичні та культурні традиції, роль релігії, зокрема ісламу. Вплив його філософії, як і філософії сінтоїзму, конфуціанства та буддизму, безумовно, не може не позначитись на ціннісних орієнтаціях освітнього процесу у країнах, що належать до відповідних цивілізаційних утворень.

В Україні організація системи неперервної освіти відбувається в контексті європейського освітнього простору. Формується відповідна законодавча база. Важливим кроком в цьому напрямку є прийняття Верховною Радою України “Закону про освіту” (5 вересня 2017 р.), що вводить, за висловом В. Кременя, “у обіг відповідне поняття”.¹ У цьому документі чітко наголошується, що однією із засад державної політики у сфері освіти є “сприяння навчанню впродовж життя” (ст. 7). Особа, “має право реалізовувати право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава підтримує, визнає та заохочує всі ці види освіти” (ст. 13).

Органічною складовою навчання впродовж життя є освіта дорослих. Як зазначається у “Законі про освіту” – “це усі форми здобуття та види освіти осіб, що старші 18 років, задля особистісного розвитку та професійного зростання через оновлення, розвиток і набуття нових знань, умінь та навичок” (ст. 20). При цьому наголошується, що “держава створює умови для реалізації принципу навчання впродовж життя”.

¹ Закон “Про освіту” дасть зелене світло для навчання впродовж життя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua.

Отже, на порядку денному постає питання практичної реалізації нормативних вимог. Ця проблема є спільною справою держави, громадянського суспільства, освітян та науково-експертної спільноти. Це і забезпечення належного фінансування, це і відповідне кадрове забезпечення організації освітнього процесу, це і гармонізація національних моделей з європейською структурою кваліфікацій, гарантування їх порівнянності та прозорості, це і розробка нових навчальних програм, впровадження новітніх технологій та методик навчання, подальший розвиток дистанційної освіти тощо. Все це є практичним втіленням особистісно-орієнтованих філософських засад державної освітньої політики.

Питання для самоконтролю:

1. Назвіть причини, що обумовлюють необхідність для сучасної людини навчатись впродовж всього життя?
2. Яку спрямованість має філософський сенс ідеї освіти впродовж всього життя?
3. Які рекомендації стосовно розвитку навчання впродовж життя сформульовано у “Меморандумі освіти протягом життя”?
4. В чому полягає значення Закону “Про освіту”, прийнятого 5 вересня 2017 року, для розвитку системи освіти впродовж життя в Україні?

Рекомендована література:

1. Айзікова Л. Концепція навчання протягом життя в міжнародних документах і дослідженнях / Л. Айзікова // Педагогіка. Наукові праці. Вип. – Том 158. – 2012. – С. 62-64.
2. Кивлюк О. Інформаційна педагогіка: філософія, теорія, практика / О. Кивлюк. – Київ : Видавництво УАН ВІР. – 2011. – 336 с.
3. Лазоренко О. Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми пожиттєвого навчання: європейський приклад для України / О. Лазоренко // Філософія освіти. – № 1-2 (10). – 2011. – С. 255-265.
4. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії / Л. Лук'янова // Науковий вісник Мелітопольського

державного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – № 2 (15). – 2015. – С. 187-192.

5. *Маркозова О.* Навчання впродовж життя – необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини / О. Маркозова // Вісник Національного університету “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”. Політологія. – № 2 (29). – 2016. – С. 198-205.

© Гальперіна В. О.

Соціальний вимір освіти

Усі принципи європейської вищої освіти викликають значну дискусію і модифікуються в Болонських документах. Остаточного списку “принципів” у Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО) не існує. Болонський процес забезпечив агору, а не послідовну і всеосяжну доктрину філософії ЄПВО. “Болонська агора” дозволяє формулювати виклики, обмінюватися ідеями, перевіряти і обговорювати їх та вживати заходів. Тому неможливо уникнути суперечностей потенційно різних тлумачень принципів, зокрема, *принципу соціального виміру*, які часто є виявом або окремих місцевих чи національних, або переважних “глобальних філософій вищої освіти”.

Принцип соціального виміру вищої освіти вперше був сформульований у рамках Болонського процесу в Празькому комюніке 2001 року. Включення соціального виміру в список Болонських цілей було обумовлено зусиллями європейських студентських організацій, і, взагалі кажучи, стосується мети усунення нерівності в доступі до вищої освіти.

Зміст соціального виміру найбільш чітко визначений у Лондонському комюніке 2007 року:

“Ми поділяємо прагнення суспільства до того, щоб абітурієнти, студенти і випускники на всіх рівнях вищої освіти, відображали різноманітність нашого населення. Ми

підтверджуємо важливість того, щоб студенти могли завершити навчання без перешкод, пов'язаних з їх соціальним і економічним становищем. Тому ми продовжуємо наші зусилля з надання адекватних послуг для студентів, створення більш гнучких навчальних курсів у рамках вищої освіти, а також розширенню участі на всіх рівнях на основі рівних можливостей”.

Принцип соціального виміру базується на переконанні, що здібності людини можуть бути не реалізовані внаслідок браку матеріальних і нематеріальних (соціальних та культурних) ресурсів. Зокрема, на участь та успіх у вищій освіті впливають такі неакадемічні чинники, як соціальне походження і прагнення, базові умови навчання (наприклад, баланс між роботою і навчанням).

Соціальний вимір передбачає на різних етапах системи освіти вжиття заходів, які допомагатимуть людям подолати такі перешкоди або отримати доступ, участь та повну вищу освіту.

Забезпечення того, щоб освітній успіх не залежав від походження людини та інших обставин, що знаходяться поза її контролем, є первісною метою сучасних систем вищої освіти. Існує багато аргументів для визначення пріоритетності соціальних аспектів вищої освіти. Три найбільш поширені аргументи такі:

– соціальна справедливість: жодна людина не повинна мати перевагу чи перешкоду (в освіті або в суспільстві в цілому) в зв'язку з обставинами, які перебувають поза безпосереднім контролем індивідуума (наприклад, соціально-економічний стан, стать, раса, громадянство тощо). Оскільки низький рівень освіти корелює з ризиком бідності і соціальної ізоляції, забезпечення рівних можливостей у галузі освіти може сприяти подоланню соціальної нерівності, реальному поступу у створенні справедливих суспільств.

– економічний розвиток: розширення участі у вищій освіті недостатньо представлених груп є способом максимізації потенціалу та таланту, який існує серед населення в цілому, що сприяє розвитку людського капіталу та конкурентоспроможності в контексті економіки, заснованої на знаннях.

– соціальний розвиток: підвищення рівня освіти населення, особливо з недостатньо представлених або тих груп, що

перебувають у несприятливих умовах, має низку широких переваг для суспільства в цілому, в тому числі зміцнення соціальної згуртованості та взаємної довіри, поліпшення громадського здоров'я, збільшення доходів держави від податків, стимулювання широкого залучення до громадянського суспільства та участі в політичному житті.

Поняття соціального виміру досить невизначене і тривало довге обговорення, щоб це поняття отримало більш точний зміст (Берлін, 2003, Лондон, 2007). Однак, тільки на зустрічі міністрів у Leuven / Louvain-La-Neuve, запланували “встановити вимірні цілі для того, щоб розширювати повну участь і збільшувати участь недостатньо представлених груп у вищій освіті” (2009). З того часу підготовлено декілька науково-дослідних звітів щодо стану соціального виміру у ЄПВО, досить різноманітні як за методологією, так і участю країн у них. Як “резюме індикаторів” є дослідження соціально-економічних умов студентського життя 29-ти європейських країн, зокрема, і України (Hauschildt 2015). Та все ж систематичний і повний огляд реалізації принципу соціального виміру як в європейській вищій освіті, так і українській, все ще відсутній.

Розуміння поняття соціального виміру вислизає, оскільки соціальність не є щось ціле, єдине. Подальший науковий пошук нової, посткласичної концепції структурування соціального виміру ведеться на розумінні соціальності як мережі гетерогенних співтовариств, взаємообумовлених існуванням один одного. На цей же час принцип соціального виміру концептуалізується на основі двох категорій теорії соціальних систем, розробленої Т. Парсонсом, – “соціальний статус” і “соціальна роль”. Тобто поняття соціального виміру розглядається двома способами:

1) позиційно, коли відзначаються позиції актора в соціальній системі щодо інших акторів;

2) процесуально, коли відзначаються дії актора по відношенню до інших, його функціональне значення для соціальної системи.

Іноді створюється відчуття, що принципи ЄПВО є тільки риторичними. Наприклад, як узгодити принцип суспільного блага з постійним зростанням плати за навчання; принципи глобальної відкритості і принцип співпраці проти конкуренції; глобальне

ранжування університетів із повноцінною якістю освіти; повний спектр цілей вищої освіти з обмеженням її функціонування принципом її економічної рентабельності тощо. Тому Г. Ніве і П. Маассен підкреслюють: “Реальне питання, яке ставить перед собою Болонський процес, полягає в тому, як далеко може просунути в економічному і соціальному вимірі баланс між принципами індивідуальних можливостей і принципами колективної переваги. [...] По правді кажучи, дилема, що стоїть перед Болоньєю і ЄПВО, полягає в тому, як примирити Адама Сміта з Томасом Гоббсом” (Neave and Maassen 2007, с. 152). Тому серед принципів європейської вищої освіти принцип соціального виміру є ключовим питанням філософії вищої освіти і актуальною проблемою цього часу.

Питання для самоконтролю:

1. Коли принцип соціального виміру вищої освіти був сформульований вперше?
2. Хто був ініціатором включення соціального виміру в список Болонських цілей?
3. На чому базується принцип соціального виміру?
4. Наведіть аргументи для визначення пріоритетності соціальних аспектів вищої освіти.
5. Які дві категорії теорії соціальних систем, розробленої Т. Парсонсом, лягли в основу принципу?

Рекомендована література:

1. Zgaga P. (2012). Reconsidering the EHEA principles: Is there a 'Bologna philosophy'? In Curaj, A., P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson (eds.). European higher education at the crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms. Dordrecht; Heidelberg: Springer. 17-38.
2. Zgaga P. (2015). The social dimension in the European Higher Education Area // Koji srednješkolci namjeravaju studirati? Pristup visokom obrazovanju i odabir studija [Which high school students plan to study? Access to higher education and the selection of studies]., Edition: Biblioteka Znanost i društvo, 37, Publisher: Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Editors: Branka Baranović, pp. 211-233. [Electronic resource]. – Access mode :

https://www.researchgate.net/publication/309538378_The_social_dimension_in_the_European_Higher_Education_Area

3. Hauschildt K. (ed.) (2015). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Eurostudent V, 2012-2015. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
4. Neave G., & Maassen P. (2007). The Bologna process: An intergovernmental policy perspective. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), University dynamics and European integration . Dordrecht: Springer.
5. Bologna Process. (2001, May 19). [Prague Communiqué]. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague.
6. Bologna Process. (2003, September 19). [Berlin Communiqué]. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin.
7. Bologna Process. (2007, May 18). London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world. London.
8. Bologna Process. (2009, April 28-29). [Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué]. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve.

© Кленко С. Ф.

Інтернаціоналізація

Однією із визначальних ознак сучасного світу є його надзвичайний динамізм, складність і усе зростаюча взаємозалежність усіх трансформаційних процесів, що у ньому відбуваються. За таких умов підсилюється потреба у зміцненні партнерських стосунків і узгодження дій на національному, регіональному і міжнародному рівнях з метою забезпечення якості і

усталеності систем вищої освіти в усьому світі¹. Саме у відповідь на цю потребу інтегративної трансформації вищої освіти розпочалася і продовжує інтенсивно розгортатися її інтернаціоналізація.

Міжнародне співробітництво в усьому світі вважається зараз одним із головних показників визначення якості в сфері освіти і науки і, водночас, одним із головних інструментів її забезпечення і підвищення. Тому майже усі вищі навчальні заклади в усіх країнах по всьому світу залучені в міжнародну діяльність і прагнуть розширити її, демонструючи при цьому відмінні у розумінні її цінностей, цілей, завдань і засобів. Інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО) триває вже понад чверть століття, але саме в останні роки вона перестала бути маргінальною, випадковою або спеціалізованою діяльністю і перетворилася на більш централізований, ретельно організований, і вдумливий компонент інституційної дії, а університети по всьому світу переходять від реактивної до проактивної позиції у цьому питанні². Інтернаціоналізація стає невід'ємною складовою лідерського потенціалу вищої освіти на національному рівні і рівні закладів вищої освіти. Як зауважив Ентоні Гідденс, – *традиційні університети, обмежені рамками своєї території, не мають майбутнього.*

Показниками таких змін за Джейн Найт³ є:

1. Розвиток нових міжнародних мереж та асоціацій.
2. Зростання числа студентів, викладачів і дослідників, що беруть участь у програмах академічної мобільності.

¹ Всесвітня конференція з вищої освіти – 2009: "Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку"(ЮНЕСКО, Париж, 5-8 липня 2009 р.) КОМІЮНІКЕ (8 липня 2009 р.). [Електронний ресурс]. URL: <http://законодавство.com/obednanih-natsiy-organizatsiya/vsesvitnya-konferentsiya-vischoji-osviti-2009236738.html>.

² Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. Published in 2009 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

³ Knight J. (2008). Higher education in Turmoil. The changing world of internationalisation / J. Knight. – Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers. – P. 3.

3. Збільшення числа курсів, програм і кваліфікацій, які зосереджуються на порівняльних і міжнародних темах.
4. Приділення більшої уваги розробці міжнародних /міжкультурних і глобальних компетентностей.
5. Сильніший інтерес до міжнародних тем і спільних досліджень.
6. Зростаюче число транскордонного постачання академічних програм.
7. Збільшення позаурочної діяльності з міжнародними або мультикультурними компонентами у кампусі.
8. Стимулювання залучення іноземних студентів.
9. Зростання кількості спільних або подвійних дипломів.
10. Розширення партнерства, франчайзинг, офшорні філії.
11. Створення нових національних, регіональних і міжнародних організацій.
12. Нові регіональні та національні державні політики і програми підтримки академічної мобільності та інших ініціатив щодо інтернаціоналізації.

Передумови і чинники інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО).

Глобальний вимір. За загальним визнанням, найбільш важливим контекстуальним чинником формування ІВО є глобалізація. У сфері вищої освіти глобалізація призвела до посилення мобільності ідей, студентів та академічного персоналу та розширенню можливості для співпраці і глобального розповсюдження знань. Вона також ввела нові цілі, види діяльності і акторів, зайнятих в інтернаціоналізації¹.

В установчому документі ЮНЕСКО “Вища освіта у глобалізованому суспільстві” виділяється чотири ключових аспекти глобалізації, які безпосередньо впливають на вищу освіту і формування її міжнародного характеру:

– зростаюче значення суспільства знань / економіки знань;

¹ Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action: International Association of Universities (International Ad Hoc Expert Group on Re-thinking Internationalization) [Електронний ресурс]. – URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Affirming_Academic_Values_in_Internationalization_of_Higher_Education.

– розробка нових торговельних угод, які охоплюють, у тому числі, торгівлю освітніми послугами;

– нововведення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій;

– зростаюча роль ринку і ринкової економіки.

Перелічені аспекти, в свою чергу, відіграють роль каталізаторів нових явищ у сфері вищої освіти, серед яких:

– поява таких нових провайдерів освіти, як мультинаціональні компанії, корпоративні університети та медіакорпорації;

– нові форми забезпечення освіти, включаючи дистанційну, віртуальну і пряму освіту, що надається в тому числі і приватними компаніями;

– велика диверсифікація кваліфікацій та свідоцтв про освіту;

– велика мобільність учнів, програм, провайдерів і проектів, які виходять за межі національних кордонів;

– акцент на навчання протягом усього життя, що, в свою чергу, призводить до збільшення попиту на після середню освіту;

– збільшення обсягу приватних інвестицій у сферу послуг, що надаються у сфері вищої освіти.

Усі ці явища тягнуть за собою істотні наслідки для вищої освіти, у плані її якості, доступу до неї, різноманітності та її фінансування¹. Узагальнено вище окреслений взаємозв'язок можна схарактеризувати, слід за Дж. Найт так: *“Інтернаціоналізація змінює світ вищої освіти, а глобалізація змінює світ інтернаціоналізації”*².

Для країн, які не є “стейкхолдерами” глобалізації, до яких належить і Україна, важливим застереженням може стати зауваження П. Скотта, що всі університети залучені в процес глобалізації, але по-різному – “частково як об’єкти і навіть жертви цих процесів, а почасти як суб’єкти та головні посередники

¹ Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. – С. 4-6 [Електронний ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247r.pdf>.

² Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization / J. Knight. – Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008. – P. 1.

глобалізації. При цьому, їхня позиція визначається національними системами, які замикаються на свої національні контексти”¹.

Нові виклики зачіпають проблеми, пов’язані з:

- доступом, рівністю, фінансуванням і якістю освіти;
- національним суверенітетом, культурним розмаїттям, злиднями і стійким розвитком;

- появою міжнародних провайдерів, готових торгувати освітніми послугами, що переносить освіту у сферу ринкових відносин і може суттєво позначитися на спроможності держави регулювати вищу освіту в рамках прийнятої державної політики.

Скорочення можливостей держави визначати політику може серйозно ускладнити становище більш слабких і бідних країн і принести вигоду більш процвітаючим державам².

До основних викликів вищій освіті з боку глобалізації відносять:

- комодифікацію, пов’язану з перетворенням знання і освіти на міжнародний товар,

- комерціалізацію, як орієнтацію на отримання максимального прибутку від продажу освітніх товарів,

- зниження якості вищої освіти внаслідок її масовізації,

- виникнення недоброчесних провайдерів, орієнтованих виключно на прибуток, можливості для шахрайських і низькоякісних постачальників вищої освіти, так званих “ступеневих млинів”, боротьба з якими вимагає багатосторонніх зусиль на національному і міжнародному рівнях,

- вестернізація, або американізація, оскільки лідерство у царині вищої освіти належить розвиненим країнам Заходу, серед яких першість зберігають США.

Для України вимоги глобалізації та євроінтеграції тривалий час залишалися доволі абстрактними, що повною мірою позначилось і

¹ Scott P. Massification, internationalization, and globalization / P. Scott // The globalization of higher education. Ed. by Scott Buckingham, UK: SRHE & Open University Press, 1998. – P. 108–129.

² Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию [Електронний ресурс]. – С. 5-6. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247r.pdf>

на процесах ІВО. Навіть після приєднання України до БП у 2005 році ситуація суттєво не покращилася, оскільки євроінтеграційні перспективи країни залишалися ще доволі невизначеними і примарними, ІВО так і не була осмислена як пріоритет державної освітньої політики. У межах імплементації Болонської угоди превалювали не стільки змістовні, скільки формальні аспекти, пов'язані із впровадженням системи кредитів і двоступеневого навчання. Але якщо у європейських країнах таке впровадження розглядалося як інструмент забезпечення широкомасштабної студентської мобільності, то в Україні суттєвого підвищення академічної мобільності не відбулося і до сьогодні, а ці інструменти значною мірою сприймалися як самодостатні цілі. Вимоги глобалізації та євроінтеграції значною мірою залишались зовнішніми і не інтегрувалися належним чином до національної стратегії розвитку ВО. І хоча у новій редакції Закону України “Про вищу освіту” (2014 р.) міжнародна інтеграція та інтеграція системи ВО України у ЄПВО, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи належить до основних принципів, на яких ґрунтується державна політика у сфері ВО, а розділ XIII присвячений міжнародному співробітництву, але поняття “міжнародне співробітництво”, “міжнародна інтеграція”, “інтернаціоналізація” не включені у статті 1 до переліку основних термінів і у Законі за межами названих підрозділів практично не вживаються, а поняття “інтернаціоналізація” взагалі відсутнє¹.

Недостатність уваги до проблем ІВО на державному рівні, як у його стратегічному вимірі, так і у плані реалізації навіть визначених стратегічних настанов, обертається недостатньою розвиненістю самого цього процесу.

Цілі інтернаціоналізації вищої освіти можна поділити на:

– *цілі-цінності*, які відкрито декларуються і мають переважно гуманістичний характер,

¹ Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – URL: http://bctdatu.zp.ua/zakon-pro-vishhu-osvitu_

– *цїлі-інструменти*, які практично реалізуються і мають переважно прагматичний характер.

При класифікації цілей ІВО в її інституційному вимірі дослідники¹ часто застосовують підхід, де виділено чотири основних категорії для її обґрунтування:

1. *Політичне обґрунтування* пов'язане із потребою набуття, збереження і зміцнення незалежності і суверенітету національної держави і її роллю на міжнародній арені. Для університетів політичний стимул полягає у зміцненні своєї автономії і підвищення свого статусу на міжнародній арені. У цьому вимірі держава і інститути ВО визначають свої інтереси і пріоритети, які реалізуються через інтернаціоналізацію і міжнародне співробітництво та партнерство.

2. *Економічне обґрунтування* пов'язане з перевагами, що ІВО може принести економіці країни, або університету як у довгостроковій, так і середньостроковій і короткостроковій перспективі. Воно набуває особливої ваги в умовах розвитку “економіки знань” і підсилення потреби диверсифікації джерел фінансування ВНЗ. Тут висуюються такі цілі ІВО: експорт освітніх і дослідницьких послуг, залучення іноземних студентів (у досягненні цих цілей першість мають такі країни, як США, Велика Британія, Австралія та університети, що посідають перші місця у світових рейтингах). Можна виявити таку *закономірність*: найбільший економічний ефект від інтернаціоналізації мають вже і так економічно успішні країни і університети. А залучення та утримання найбільш талановитих студентів є однією з найбільш успішних стратегій для досягнення позитивних економічних результатів на середньостроковий та довгостроковий періоди. Суттєвою загрозою при цьому стає “відплив мізків”, тому в

¹ De Wit H. Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual analysis / H. De Wit. – Westport, CN : Greenwood Press, 2002. – P. 83; Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization / J. Knight. – Rotterdam, the Netherlands : Sense Publishers, 2008. Jiang X. Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective / X. Jiang // Journal of Further and Higher Education, 32 (4), 2008. – P. 347-358 та інші.

сучасних умовах все більше робиться наголос на необхідності налагодження у ході інтернаціоналізації “обміну мізками”.

3. *Академічне обтрунтування* заслуговує на особливу увагу з точки зору можливості поєднання інтернаціоналізації і якості освіти. Хоча воно безпосередньо стосується цілей і функцій університетів, але має значення і для національних держав для примноження їх інтелектуального капіталу і наукового потенціалу. Досягається мета інтернаціоналізації науково-освітньої діяльності вищого навчального закладу за допомогою таких цілей-інструментів, як:

- інтернаціоналізація освітніх програм і курсів;
- стимулювання і організаційна підтримка закордонних стажувань викладачів, студентів, дослідників;
- організація і участь викладачів, студентів і дослідників у міжнародних наукових конференціях;
- стимулювання і організаційна підтримка наукових публікацій у міжнародних журналах і їх представленість у міжнародних наукометричних базах даних;
- організаційна підтримка проведення спільних із іноземними науковцями наукових досліджень і освітніх і наукових проектів;
- розвиток міжнародного партнерства між ВНЗ і між науковими спільнотами; створення міжнародних освітніх альянсів.

Усі ці заходи можуть слугувати і прагматичній цілі підвищення міжнародної конкурентоспроможності університету і його міжнародної репутації. При визначенні академічних цілей університет має бути орієнтований не тільки на удосконалення своєї власної академічної складової, пов’язаної з навчанням, викладанням і дослідженням, але не забувати про такі складові своєї місії, як виховна і культурна. Академічний аспект культурної і виховної складових місії університету міститься в тому, щоб у процесі інтернаціоналізації не втратити не тільки свою інституційну, а й національну і культурну самобутність, перетворивши поліпшення своїх академічних стандартів для міжнародного рівня викладання та досліджень на стандартизацію і уніфікацію навчального процесу і академічного життя. Тут як раз і виникає ризик, до якого привертають увагу чисельні дослідники:

навчальні плани і академічні традиції можуть втратити свої особливості і унікальні властивості і стати схожими на академічні традиції інших країн, у гіршому випадку – перетворитися на “МакДоналізовані академічні традиції” (термін наш – С.І.).

4. *Культурне обґрунтування* відноситься, насамперед до розвитку за допомогою ІВО міжкультурних компетентностей, розширення можливостей для інтеркультурного діалогу, культурного співробітництва і партнерства, виховання у дусі миру, формування толерантності тощо. Тут великого значення набуває вивчення іноземної мови, насамперед, англійської як мови міжнародного спілкування і академічного співробітництва. Але не менше значення має і здатність найкращим чином позиціонувати традиції, культуру і мову власної країни. Без останньої цілісності суттєво зростає ризик мовної та культурної гомогенізації у наслідок ІВО. Соціальне обґрунтування має відношення до того, що людина – студент, і вчений, перебуваючи у міжнародному середовищі, стають менш провінційними, більш відкритими для сприйняття іншого, більш толерантними і здатними знаходити порозуміння, що може сприяти покращенню соціального клімату і у суспільстві, і у світі.

В усіх чотирьох обґрунтуваннях можна виявити те, що Джус Фортуйджн позначила як “парадокс різноманітності”¹, коли університети, що беруть участь у міжнародному співробітництві, діляться з зарубіжними партнерами своєю культурою, мовою та академічними традиціями, але для встановлення загальних правил потрібна також схожість університетів у їх академічних і освітніх стандартах. Відтак виникає перманентне напруження між різноманітністю і схожістю, яке вимагає знаходження оптимального балансу між ними. Координатори міжнародних проектів у галузі освіти повинні знаходити баланс між з одного боку збереженням своєї академічної традиції, культури університету і країни, що має додаткову привабливість і вигоду для іноземних партнерів, які можуть бути залучені до навчання; з

¹ Fortuijn J. D. Internationalising Learning and Teaching: A European experience / Joos Droogleeveer Fortuijn // Journal of Geography in Higher Education. – 26 /3 (2002). – С. 264.

іншого боку, важливо стандартизувати і гармонізувати освітній процес, щоб досягти успішного співробітництва з партнерами з різних країн.

При відповіді на питання “що таке інтернаціоналізація вищої освіти?” ми можемо зіткнутися і з різноманітністю інституціональних підходів до її визначення¹:

– *діяльнісний підхід*, який описує інтернаціоналізацію в розрізі категорій або видів діяльності;

– *раціональний підхід*, який визначає інтернаціоналізацію з точки зору її цілей або очікуваних результатів;

– *компетентнісний підхід*, який описує інтернаціоналізацію з точки зору розвитку нових навичок, поглядів і знань у студентів, викладачів та співробітників;

– *процесний підхід*, який зображує інтернаціоналізацію як процес, який інтегрує міжнародний аспект або аспекти в основні функції установи.

Перші три підходи, зокрема діяльнісний, є найбільш поширеними в інтернаціоналізації. Але мірою її розвитку набуває вагомості процесний підхід, що є найбільш придатним для осмислення і здійснення інтернаціоналізації на інституційному рівні. Але у тому випадку, коли розуміння *що* таке інтернаціоналізація конкретизується через чітке усвідомлення *навіщо* вона здійснюється.

В останні роки при відповіді на питання “що таке інтернаціоналізація?” все частіше виокремлюють і розрізняють *дві її основні форми* – *внутрішню, або інтернаціоналізацію вдома (internationalization at home) і зовнішню, або інтернаціоналізацію за кордоном (internationalization abroad)*. Таке розрізнення зумовлено формуванням нового розуміння місця мобільності в ІВО. Поступово утверджується визнання того, що мобільність є лише одним із інструментів і елементів інтернаціоналізації. Серед двох

¹ Hans de Wit Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf

форм, саме остання найбільш співвідносна із академічною мобільністю, але і вона нею не вичерпується.¹

Цілеспрямоване розгортання процесу ІВО у світі триває вже понад чверть століття. За цей час суттєво змінилося розуміння його цілей, пріоритетів, механізмів та інструментів здійснення, практичних наслідків і очікуваних результатів. В останні роки ІВО на світовому рівні все більше сприймається як своєрідний “локомотив” розвитку не тільки освіти, а і усього суспільства, як ефективний інструмент примноження їх лідерського потенціалу. Інтернаціоналізація є необхідним чинником:

– інтеграції освітніх систем до світового і європейського простору вищої освіти і наукових досліджень;

– налагодження інтеркультурної комунікації, розвитку партнерських стосунків між державами, а також і між суб’єктами (інституційними та індивідуальними) освітньої і наукової діяльності;

– чинник підвищення якості освіти і наукових досліджень.

Питання для самоконтролю:

1. Що означає імперативність ІВО для лідерства на державному та інституційному рівнях?
2. Яким чином глобалізація впливає на ІВО?
3. Які “відповіді” дає ІВО на виклики глобалізації?
4. Які чинники спричиняють розгортання ІВО у країнах Європейського Союзу?
5. В яких документах ЄС розглядаються проблеми ІВО?
6. Чи можна ототожнювати ІВО і академічну мобільність?
7. Які існують проблеми і перешкоди для розвитку ІВО в Україні?
8. Яким є цільове призначення ІВО?
9. Чи можна розглядати ІВО як самодостатню мету?

¹ Hans de Wit Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf.

10. Схарактеризуйте чотири обґрунтування значення ІВО, які наводять дослідники?
11. У якому напрямку розвивається концепція ІВО?
12. Чи можна ототожнювати міжнародну освіту та інтернаціоналізацію освіти?
13. Якими є ризики ІВО?
14. У чому міститься модернізаційний потенціал ІВО для української системи освіти?

Рекомендована література:

1. Аналіз зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій / авт. кол. : І. В. Степаненко, В. В. Зінченко, Т. В. Андрущенко, Л. С. Горбунова, М. А. Дебич, І. М. Сікорська ; за заг. ред. Степаненко І. В. // Вища освіта України № 3, додаток 2. – Київ, 2015. – С. 154–280 [Електронний ресурс]. – URL: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/EU_integrac_Vish_sv_Ua_bolonsk_process_IVO-2015_282p.pdf.
2. Императивы интернационализации / отв. ред. М. В. Ларионова, О. В. Перфильева – Москва : Логос, 2013.
3. De Wit Hans Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues [Електронний ресурс]. – URL: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_ofHigher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf.
4. *Knight J.* Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales / J. Knight // Journal of Studies in International Education. – 2004. – Vol. 8, no 1. – P. 5-31.

Навчальне видання

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

За науковою редакцією академіка НАПН України

В. П. Андрущенко

Технічний редактор – Т. М. Ветраченко

Макетування – Т. С. Меркулова

Дизайн обкладинки – В. А. Мохонько



Підписано до друку 05.07.2018 р.

Формат 60x84/16. Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 22,25. Об.-вид. арк. 14,66.

Наклад 300 прим. Зам № 343

Віддруковано з оригіналів

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002 (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова (044) 239-30-26