



Юлія ДОБРОНОСОВА

ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ*

Сучасна практична філософія намагається включати до поля свого розмислу достатньо широке коло питань, залучаючи до цього всі галузі філософського знання. Тому питання філософії освіти посідають чільне місце серед публікацій фахового часопису «Практична філософія». Власне за більш ніж п'ять років існування видання в ньому було опубліковано близько п'яти десятків статей із даної проблематики. Рубрики, присвячені філософії виховання й освіти, з'явилися в журналі майже з часу його заснування.

Причому особливо відзначимо, що подібні філософські розмірковування добре узгоджуються із загальним спрямуванням «Практичної філософії» на осмислення переважно актуальних для розвитку соціуму питань. Помітна також динаміка і поступове поглиблення наміченого спрямування у сфері філософії освіти, поява дискусій та перспектив подальшого діалогу між окремими авторами.

Загалом можна виділити кілька тематичних напрямів серед наявних публікацій:

- 1) осмислення предметної сфери філософії освіти та обґрунтування її як галузі філософських знань;
- 2) осягнення у соціально-філософському плані (часом із вкрапленням публіцистичних розмислів радше світоглядного, ніж наукового характеру) реалій сучасної освіти в Україні та порівняння їх із ситуацією в інших країнах;
- 3) критика у ціннісно-культурологічній перспективі реформування системи освіти України;
- 4) осмислення освіти в контексті розвитку культури (часто найглибші за ґрунтовністю філософських висновків);
- 5) історико-філософські екскурси в історію освіти та виховні і освітні концепції вітчизняних і зарубіжних мислителів;

* Див. 3-ю стор. обкладинки

б) осмислення аспектів формування світогляду у молоді.

Напрями 2) і 3) часто взаємопов'язані. Причому поруч можна зустріти й зовсім нейтральні порівняння, і пафосні заклики щодо схвалення або відкидання окремих моментів освітніх реформ. Помітне також певне зловживання таким зрізом взаємозв'язків як «політика – освіта» (причому на цьому наголошує навіть один з авторів. Це наштовхує на думку про неодмінну заангажованість освіти у *простір політичного*. Помітні також дві тенденції, схожі за механізмом дії, проте відмінні за змістом. Часом розмисел у сфері філософії освіти «сповзає» або на педагогічні проблеми (а то і вироджуючись у педагогічну публіцистику), або «занурюється» у філософські питання, ледь не забуваючи про освіту. Проте низка статей, достатньо насичена філософськими роздумами і демонструє високий рівень осмислень.

Сфера повноважень

Логічно почати з корпусу статей, присвячених визначенню та характеристиці галузі філософії освіти і виховання. Тут знаходимо як розвідки суто оглядового характеру, так і спроби знайти місце галузі серед філософських пошуків останніх десятиліть, піддавши критиці деякі роздуми, декларативно подані як належні до філософії освіти.

С.Ф. Клепко у статті «*Українська царица філософії освіти*» (Практична філософія. – 2001. – № 1. – С. 197-211) вказує на те, що огляд західної філософії освіти та розмаїття її напрямків оприлюднює по суті незначний «сухий залишок». Розвиток філософії освіти – гарантоване продовження розвитку освітньої думки і педагогічної практики. Міркування автора – своєрідне доведення від зворотнього, що починається із запитання – чи виступає філософія освіти дійсно особливою сферою розмислу? Оцінку стану філософії освіти в Україні автор пропонує починати з проблеми реідеологізації освіти та поступово переходить до аналізу культурних наслідків так званого «педагогічного холізму», розуміючи під ним втечу від реальних питань фрагментарності світу. Недоліком філософії освіти стає саме уникання болючих тем у культурі. Прості декларації цілісності тут нездатні допомогти. Автор виходить на вельми продуктивний напрям розмислу (який до речі переважно залишається занедбаним вітчизняними філософами освіти), фіксуючи постметафізичний контекст освіти у сучасному світі. Власне, саме на іншій методологічній позиції осмислення світу освіти наголошує Клепко. І тут його думки виявляються актуальними і зараз, бо у більшості випадків переорієнтація так і не відбулася.

Частково цьому завданню відповідає сув'язь питань, порушених у статті А.В. Євдотюк «*Синергетично-футурологічний вимір сучасної філософії освіти*» (Практична філософія. – 2004. – № 3. С. 218-228). Методологічним «рятівником» освіти запропоновано синергетику, причому її не визнано панацеєю, а лише маяком для подальшого руху. На думку автора, нова освітня парадигма повинна базуватися на «трьох китах» – знаннях,

цінностях, моделюванні, бо саме вони якнайкраще характеризують діяльність. Ключем до напрямів, темпів і характеру змін у сфері освіти виступає взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів. Узгодження самоорганізації та соціальної організації найповніше проявляється у суб'єкт-суб'єктній освіті, становлення якої відбувається. Проте на шляху до реалізації цього стикаємося з методологічною проблемою: домінуванням інформаційно-пояснювального навчання, котре мусить долатися. Власне Євдотюк наголошує на необхідності спонукання до мислення про смисл речей, результатом чого буде не думка-відповідь, а ланцюжок «завдання – відповідь – відповідальна думка чи дія». Найефективнішим методом управління за таких умов виступає фасилітація, базована на стимуляції та звільненні. Об'єднавчим моментом національної освіти й філософії освіти виступає суб'єкт культури. Такий перехід до проблематики філософії культури робить можливим подальший розмисел, аж до дискусії із автором.

Проте сучасні осмислення предметного поля філософії освіти неможливі без аналізу стану освіти та виявлення у ній деструктивних моментів. У статті *В.П. Андрущенко «Реальність освіти: проблема деміфологізації»* (Практична філософія. – 2001. – № 1. – С. 185 – 197) проведено аналіз міфів і суперечностей, котрі передала у спадок системі освіти України радянська система. Надзвичайно важливим є те, що автор вказує на деструктивний освітянський міф про існування міжнародної ідеальної моделі освіти, яку потрібно належним чином освоїти і впровадити у наше освітянське середовище. Саме він призводить до активних запозичень, котрі часто не всі обґрунтовані і продуктивні. Андрущенко вказує на виняткову актуальність під час подолання цього міфу орієнтації на культурно-історичний досвід із поєднанням його з зарубіжними досягненнями. Однак така стратегія за її видимою простотою під час реалізації виявляється складною.

Іншим деструктивним міфом, сформованим наприкінці ХХ ст., автор називає віру у всесилля комп'ютеризації освіти. Власне, повальне захоплення інформаційними технологіями не здатне подолати ту сув'язь проблем, котрі накопичив розвиток техніки у ХХ ст. З іншого боку, комп'ютеризація, що, безперечно, має багато плюсів, на думку Андрущенко, може викликати і негативні наслідки: втрату почуттєвості спілкування, деінтелектуалізацію навчання, загальну кризу творчості. Отже, рецептом може стати лише оптимальна організація впровадження інформаційних технологій.

Окремо Андрущенко виділяє кілька груп міфів, котрими вражено зміст освіти: міфи природничо-наукового характеру, міфи про невичерпність надр, запасів сировини та про розбудову Україною «відкритого суспільства» тощо. Щодо останнього Андрущенко фіксує парадоксальну очевидність: орієнтація на «відкрите суспільство» певною мірою ілюзорна. (Власне тут є продуктивний потенціал до діалогу з автором). Підґрунтям деміфологізації визнано за таких умов оновлення змісту дисциплін соціально-гуманітарного профілю. Почасті насторожує те, що автор вказує наприкінці статті, що

авторитетом повинна стати «державна філософія» розвинутих країн⁶. (Якщо під згаданим тут словосполученням розуміти певну світоглядну орієнтацію, то це викликає меншу стурбованість, ніж вказівка на панівну доктрину). Проте такий рецидив тоталізації освітніх питань рамками державного управління попри намагання пом'якшити його вказівкою на плюралізм підтверджує моменти, котрі помічено у вітчизняній філософії освіти іншими дослідниками.

Виняткова в цьому плані стаття С.Л. Кузьміної «Філософія освіти в історико-філософському «*curriculum'i*»: до питання про ідентичність (Практична філософія. – 2006. – № 1. – С. 52–64), у якій стверджується, що галузь недостатньо визначена саме через невизначеність сфери її повноважень. Отже, і досі залишається дискусійним питання про те, до філософських чи педагогічних дисциплін вона належить. Починаючи з обґрунтування самого поняття філософії освіти та виховання, автор вдається до порівняння вітчизняних та зарубіжних позицій і доходить висновку, що *тематичні межі галузі рухливі саме з причини постійного вторгнення філософсько-педагогічного мислення в суміжні філософські сфери*. На думку С.Л. Кузьміної, надання філософії освіти статусу «істинної філософії» (як сфери реалізації вищої виховної функції філософії) не лише не дозволяє чітко окреслити сферу її повноважень, але й призводить до розмивання її контурів. Вона критикує захоплення постмодерном у сучасних роздумах, що часом призводить до редукції філософії освіти до абстрактного «філософування».

Причому особливо слушною виявляється критика автором своєрідного «паразитизму» на історії української філософії, коли особливо популярним стають неодмінні вказівки на філософську думку в Україні, проте – без конкретизації в історико-філософських фактах, без чого, на думку Кузьміної, «філософія освіти й виховання втрачає визначеність мислення і перетворюється на «філософську думку в галузі освіти» або на «філософські висловлювання про освіту», якими розчиняється не лише її предметність, а й навіть фундаментальне поняття про саму філософію». Проте не зовсім задовольняє автора інший підхід до визначення специфіки філософії освіти і виховання, котрий представлено у прикладному теоретизуванні. Таку ситуацію щодо невизначеності (або рухливості окреслення контурів) Кузьміна пов'язує частково із кризою ідентичності сучасної української свідомості. Проте її цікавлять і витоки нинішньої філософії освіти на вітчизняних теренах. Вдаючись до ретроспекції часів радянської науки, вона вказує на спроби створення у 1960-х роках перехідного містка від педагогічних наук

⁶Продовження міркувань помітні у статтях В.П. Андрушенка, опублікованих у «Практичній філософії» у 2004 р., проте в них присутні схвальні відгуки щодо Болонського процесу (Див. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Про концептуальні засади філософії освіти України // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 35-43;

Андрущенко. В. Л. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації. // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 124-128.)

до філософії у вигляді педагогічної антропології, яка в її радянській модифікації виявилася нежиттєздатною.

Згадує Кузьміна і радянські розробки з методології педагогіки, котрі демонстрували саме філософські перспективи. Однак надзвичайно важливим виявляється постановка автором іншого питання – що змінилося нині? Незважаючи на солідність огляду різноманітних конференцій з філософії освіти, до сьогодні виявляється брак консолідованого філософсько-педагогічного дискурсу. Причому іншим симптоматичним явищем виступає своєрідна туга за ідеологією і як наслідок – намагання знайти «правильну» філософію як підґрунтя «правильного» виховання. Поруч із цим – спроби знайти відповідь не в суто гуманітарних течіях розмислу, а у філософії нестабільності, тобто – певний ступінь зверхності щодо гуманітаристики.

Висновок Кузьміної невтішний: українська філософія освіти виявляється спадкоємицею советизованої гуманістики. З іншого боку, західна американська філософсько-педагогічна думка дуже часто надмірно прагматизована. Проте її від цього рятують окремі моменти (зокрема, поліцентричність структурування системи освіти), влучно помічені вітчизняною дослідницею М. Култаєвою. Намагаючись вдатися до синтезу, Кузьміна акцентує на тому, що поступово західна думка перейшла до стилю синтетичного спеціалізованого філософування. Саме дослідження історії західного філософсько-освітнього дискурсу відкривають перспективи щодо окреслення сфери повноважень галузі, означеної Кузьміною на основі синтезу оглянутих концепцій (в тому числі ідей російських дослідників А. Огурцова та В. Платонова) як сфери особливого типу філософської діалогіки, котра спирається на спеціалізованість, смислову і комунікативну багатомірність та інтерсуб'єктивність.

Проте для перспективи подальшого розмислу важливе й інше спостереження Кузьміної. Вона вказує на те, що серед «актуальних питань» тих, хто прагне долучитися до філософії освіти, переважно опиняються питання, визначені державою, тобто – філософсько-педагогічна думка виявляється заангажованою, офіційною, спрямованою до розмислу міністерськими спонуканнями, коли майже відсутня інша, глибинна мотивація інтелектуальної діяльності.

Якщо попередньо розглянута нами стаття демонструє достатній рівень критичності та здорового філософського сумніву, то у розвідці *Т.В. Черненко «Деякі методологічні аспекти становлення філософії освіти»* (Практична філософія. – 2006. – № 1. – С. 64-69) недостатність визначення сфери повноважень галузі пояснюється такими чинниками як «незбагненність можливостей філософії освіти, її ефективності, відсутність чітких цілей і концепцій реформування освіти та зміна ідеології освіти». Автор майже не розгортає їх пояснень, залишаючи цей перелік декларативним. Однак з подальших міркувань видно: Т.В. Черненко дотримується тієї точки зору, яка визначає принципову наддисциплінарність наукового знання, фіксованого філософією освіти, а тому серед супероб'єктів дослідження опиняють-

ся людина, соціум та цивілізація. Власне, розмисел автора так би і потонує у такому зростаючому узагальненні, якби не вчасний перехід до головної ідеї, пропонованої у статті – пов'язати розвиток філософії освіти з проблемою співвідношення розуму та віри, звернути увагу на ірраціональні моменти виховання й освіти. Але думки автора так і залишаються нерозгорнутими – вони виявляються у кращому випадку висловлюванням актуальності означених перспективних напрямків філософії освіти, і насамкінець статті – декларація приходу нової ери для науки – ери інтуїтивізму.

Помітно виділяється в цій групі статей робота *М.Д. Култаєвої «Деякі проблеми розбудови категоріального апарату сучасної філософії освіти»* (Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 129-136), у якій представлено порівняння західного стану галузі із вітчизняним. Власне вона може прислужитися з методологічного плану досліднику філософії освіти, проте разом із тим, не ставлячи собі цього за мету, Култаєва мимовільно фіксує недостатність саме методологічної виваженості більшості філософсько-освітніх спроб українських дослідників та демонструє потенціал діалогу зі спадщиною західних мислителів. Таким чином, історико-філософський розмисел Култаєвої виявляється глибшим, ніж деякі декларативно освітньо-філософські роботи.

Вигідно виділяються з філософської точки зору і статті Ю.І. Терещенка *«Осмислений життєвий досвід як філософсько-педагогічна проблема»* (Практична філософія. 2004. – № 1. – С. 156-161) та *Н.І. Кіященко «Філософія образования как практическая философия.»* (Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 137-149), котрі налаштовують на діалог із читачем, однак діалог із авторами досі ще – справа майбутнього.

Освіта в контексті філософії культури

Проте належність до філософії освіти не вичерпуються тим, що предметом розмислу стає освітня проблематика. Серед публікацій у часописі «Практична філософія» можна знайти праці, у яких на основі порівняння освіти України із освітніми системами інших країн або на основі філософських осмислень проблем культури здійснено вихід на осягнення зміни місця освіти у сучасній культурі. Наприклад, *Т. Скубашиўська* у статті *«Проблема толерантності у зрізі міжкультурного діалогу»* (Практична філософія. – 2004. – № 4. – С. 108-113) безпосередньо не аналізує специфічні питання зі сфери освіти чи виховання, проте подає аналіз феномену діалогу культур, котрий стає контекстом для сприйняття багатьох проблем у сфері освіти. Пройшовши через осмислення культурного коду, проблеми «чужого» та засади толерантності, виявляються проблемні моменти взаємовідносин різних освітніх систем.⁶

⁶ Статтю можна розглядати в комплексі з роботою М.І. Романенко «Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій» (Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 72-77), позначеній проте майже пафосним захопленням інформаційними нововведеннями.

Приклад огляду зв'язку освіти із культурою загалом демонструє стаття *В.А. Суковатої «Женщина как «другой» в академии: перспективы гендерной педагогики в Украине»* (Практична філософія. — 2006. — № 1. — С. 75-82). Автор подає багатий матеріал, спираючись на праці західних дослідників, та ілюструючи положення про те, що гендерна політика в суспільстві та ступінь свободи в системі освіти взаємопов'язані. Власне, «феміністська позиція» в академії передбачає саме «право на відмінність», а тому — її позитивним здобутком можна визнати можливості «спротиву». Намагаючись перекинути місток до наших реалій, Суковата вказує на необхідність відмови від гендерних стереотипів у продукуванні образу жінки-вченого як позбавленого жіночності «монстра», визнання цінності жіночої інтелектуальної праці, заміну традиційних ідеологій про те, що «найкраща кар'єра жінки — заміжжя». Феміністичну педагогіку, окремі положення якої автор вважає актуальними для українських освітніх та наукових кіл, пов'язано із мультикультуралізмом. Причому міркування Суковатої позбавлені тенденційності та беззастережного схвалення, що вигідно вирізняє її розмисел, що, зрештою, можна сказати і про іншу її роботу, опубліковану у «Практичній філософії» — *«Гендерное образование и квир-литература на Западе и в России: политика сексуальности как «другого письма»* (Практична філософія. — 2004. — № 2. — С. 61 — 71). Власне якраз В. Суковата демонструє здатність оприлюднювати «незручні» теми, котрі більшість вітчизняних дослідників у філософії освіти бажали б оминати.

О.О. Невмержицька у статті *«Порівняння сучасного стану американської, європейської та української систем вищої освіти»* (Практична філософія. — 2006. — № 1. — С. 83-87) проводить ґрунтовний аналіз «нової освітньої ініціативи» США (1991 р.) та ключових моментів Болонської конвенції Європейського Союзу (1999 р.) і доходить висновку про їх змістовну подібність та прогнозує поступово зближення американської та європейської освіти. Автор констатує факт: розвиток освіти у США в останні роки позитивно впливає на економічний розвиток країни та формування головного економічного ресурсу — людського капіталу. Невмержицька не вдається до оціночних суджень, подібних до «людського капіталу» словосполучень. Вона взагалі обходить питання економцентризму подібних освітніх стратегій. Тобто цей момент ніби мимовільно вислизає з предметного поля міркувань (так само як вислизає він і у стратегів сучасних освітніх реформ).

Проте на увагу заслуговує те, що автор знаходить кілька вигідних відмінностей вітчизняної системи освіти, вказуючи на більшу її цілісність з позицій відтворення загальної наукової картини, послідовність викладання і розвинені міждисциплінарні зв'язки, безпосередній контакт викладача зі студентом. Виявляється також, що українська система освіти має кілька спільних рис із європейською, що виявляється і в намаганні зберегти історико-культурні традиції. Отже, вітчизняна освіта ближча до європейської, ніж до американської. Порівняння ж двох позицій щодо подальшого

розвитку вітчизняної системи вищої освіти (а саме парадигми прихильників правил Болонської декларації та парадигми оригінальної самостійної вищої освіти) наочно демонструє розкол, хоча Невмержицька і наголошує на тому, що обидві парадигми можна синтезувати на основі виявлення взаємодоповнюючих моментів. Незважаючи на слушність такої позитивної позиції синтезу, все-таки дається взнаки занедбаність одного аспекту – відчутний підхід до розгляду вищої освіти як технології, при тому що вона технологічно не вичерпується. Потрібно також врахувати, що поступове зближення американської та європейської освіти (відзначене на початку статті) якось повинне позначитися і на скороченні спільного у вітчизняній та європейській освітніх системах.

О.А. Грива в статті «Аналіз теоретичних підходів щодо освіти в умовах полікультурності» (Практична філософія. – 2006. – № 2. – С. 87-91) в оглядовому форматі подає базові характеристики глобалізації, які впливають на освіту і формують контекст її розвитку. Зокрема, важливими виявляються такі моменти, як цілісність сучасної світової соціально-політичної системи, засвоєння людьми різних країн і різної культурної належності одних цінностей, стирання етнокультурних бар'єрів та намагання деяких країн утримати свою унікальність, ідучи на конфлікт, зміна уявлень про простір, зниження ролі держави. Автор зазначає, що подібні зміни призводять до подвійного впливу на освіту: з одного боку, розширюються можливості творчого впливу цінностей в освіті, а з іншого – більш розвинені країни отримують можливість нав'язувати свої стереотипи країнам менш багатим. Модель полікультурної освіти автор обґрунтовує, виходячи з досвіду поліетнічних держав і поділяючи думку про те, що теоретичним базисом полікультурності виступає теорія референтних груп, а у парадигмальному плані модель спирається на ідеї конструктивізму і постмодернізму. Проте такий засадовий момент як «міжкультурна взаємодія на основі принципів толерантного ставлення, прав людини, плюралізму і демократії» ніяких пояснень чи обґрунтувань не знаходить. Автор тут покладається на те, що він є очевидним і визначеним.

Ю.І. Терещенко у статті «Філософія фундаментальної підготовки фахівців у вищій школі» (Практична філософія. – 2004. – № 3. – С. 212-218) стверджує, що саме фундаментальність виступає порятунком для освіти. Існування філософії освіти та чітко визначеної сфери її зацікавлень автор не піддає сумніву. Незважаючи на змішування філософських і світоглядних моментів, цінною у статті є актуалізація методологічних аспектів педагогіки вищої школи. Особливо виділяється і стаття цього автора «Виховний ідеал: філософське бачення шляхів започаткування нового» (Практична філософія. – 2005. – № 1. – С. 210-218), у якій здійснюється перехід від осмислення онтології ідеалу (на основі зв'язку його зі смисложиттєвими питаннями) до виявлення граней виховного ідеалу. Автор звертає увагу на те, що проблема осмислення ідеалу може стати серцевиною філософського розмислу щодо змісту освіти. Виняткове значення має вказівка на потребу у вихованні не «середньої

людини», а людини творчої, для якої і саме життя – творчість. Однак у висновках статті знову помітне «сповзання» на розмисел у контексті державної політики.»

Світоглядні аспекти виховання

Філософські рефлексії щодо окремих проблем дидактики і виховання, представлені у часописі «Практична філософія», дуже неоднорідні як за проблематикою, так і за методологічним рівнем. Серед цієї групи праць помітно виділяються статті *В.М. Вашкевича «Життєві цінності у структурі історичної свідомості сучасної студентської молоді»* (Практична філософія. – 2004. – № 4. – С. 122-125) та *«Історичний процес і формування історичної свідомості сучасної молоді»* (Практична філософія. – 2005. – № 2. – С. 163-169). Незважаючи на те, що в них присутня значна частка патріотичної публіцистичності, автор спробував показати виховний потенціал історичної свідомості та його вплив на корекцію ціннісних орієнтацій. Проте і тут помітна термінологічна невизначеність, зловживання загальними твердженнями, перевага світоглядного розмислу над науковим.

Близькою до міркувань Вашкевича є позиція *П.А. Кравченко*, висловлена в статті *«Інтеграція ментальності та історизму в практиці історичної освіти»* (Практична філософія. – 2001. – № 1. С. 211-219), проте тут панацею пропонується шукати у світоглядному потенціалі свободи, котрий намічено лише у вигляді загального контуру.

А от, приміром, у статті *В.О. Жадько «Формування історичної пам'яті майбутнього спеціаліста в процесі навчання та краєзнавчо-пошукової діяльності (соціально-філософський аспект): проблеми і перспективи»* (Практична філософія. – 2006. – № 1. – С. 70-75) на початку виділено кілька соціальних протиріч у підготовці спеціалістів та визначено завдання вищої школи, а далі – подано лише екскурс в історію України, причому його не супроводжують навіть методичні вказівки. Навіть за умов максимального розширення сфери повноважень філософії освіти подібна стаття може кваліфікуватись хіба що як світоглядно-педагогічна, проте і в такому випадку вона буде занадто публіцистичною.

В.Г. Вікторов у статтях *«Контролюючі засоби навчальних закладів»* (Практична філософія. – 2004. – № 4. – С. 114-121) і *«Зовнішнє тестування: світовий досвід і можливості його впровадження в систему освіти України»* (Практична філософія. 2005. – № 1. – С. 219-224) виявляє захоплення педагогічною проблематикою на шкоду саме філософському аспекту. Виняток становить хіба що міркування щодо функцій та ролі таких понять як «оцінка» та «роль». Проте подальші міркування демонструють згадуване

» Приклади нових моделей освіти із філософським їх обґрунтуванням можна також знайти у кількох роботах, де прикладами обрано російську освітню систему (Ротенфельд Ю.А. Новый подход к философии образования и воспитания // Практична філософія. – 2004. - № 2. – С. 44-53; Киященко Н.И. Философия образования как практическая философия. // Практична філософія. – 2004. – № 1. –С. 137-149.)

попередньо «сповзання» на проблематику суто методичного чи загальнодидактичного характеру або на огляд освітніх систем США, Великобританії, Росії.

Присутній у «Практичній філософії» і незначний обсяг публікацій, присвячених історії філософсько-освітніх концепцій. Наприклад, *Н.Г. Мозгова «Гносеологічний підтекст однієї дискусії про місце філософії в системі освіти»* (Практична філософія. 2001. – № 1 – С. 219-226) аналізує зміст дискусії, що розгорілась на межі XIX–XX ст. у Києві з приводу викладання філософії, проте по суті, навіть без особливих на те вказівок, проєктує порушені століття тому питання на сучасність. Пошуки виховного ідеалу присутні і в статтях *В.О. Матвєєва «Езотеричний потенціал християнства в контексті проблеми самореалізації особистості»* (Практична філософія. 2001. – №1 – С. 226-232), *С.Л. Кузьміної «Філософія школи» Миколи Маккавейського»* (Практична філософія. 2006. – №2. – С. 51-60) та *«Сільвестр Гогоцький – terra sua української філософії освіти»* (Практична філософія. 2004. – № 1. – С. 150-155).

Незручні думки

Критика реформування системи освіти в Україні, представлена публікаціями у «Практичній філософії», синхронна загалом із критикою ціннісних орієнтацій, котрі мають деструктивний характер для розвитку соціуму. Саме тому подібні філософські міркування виконують роль своєрідного діагностування суспільства.

У статті *В. Даренського «Соціальна избыточність вищого образования: позитивний ресурс или фактор соціального кризиса?»* (Практична філософія. – 2006. – № 2. – С. 61-69) висунуто ідею про те, що зростання кількості студентів вузів не означає автоматичного розвитку якісних показників вищої освіти. Здійснюючи огляд ситуації у вищій школі останніх десяти років, автор доходить висновку, що соціальна надлишковість вищої освіти передбачає розгляд двох основних проблем: 1) невідповідності задекларованих цілей і реальних соціальних результатів вищої освіти; 2) деструктивних аспектів сучасної вищої освіти, котрі призводять до поглиблення цивілізаційної кризи пострадянського соціуму.

Незважаючи на солідну частку публіцистики у даній статті порушено очевидні проблеми, причому інтерпретація їх автором часто опиняється у жорсткій опозиції щодо офіційної точки зору. Приміром, цілком очевидним є його висновок щодо негативних наслідків збільшення вакантних бюджетних місць для абітурієнтів із сільської місцевості, які загалом призводять до відтоку молоді з села.

Даренський доходить висновку: вибухоподібне зростання сфери вищої освіти відбувається не за рахунок підготовки спеціалістів за сучасними високими технологіями (що відповідало б офіційній концепції), а за рахунок беззмістовного збільшення частки спеціалістів для невиробничих сфер (управлінської, фінансової, сфери послуг і розваг), котрі виявляються

непотрібними. Даренський накопичує такі очевидності, як невідповідність прибутків та освіти людей, незалежність кар'єрного зростання від освітнього рівня тощо.

Витоки такого неефективного і нерезультативного «освітнього буму» автор пропонує шукати в тому, що в масовій свідомості поширена віра у близький економічний бум, у результаті якого здійсниться перехід до числа найбільш розвинених суспільств. На його думку, одна зі специфічних функцій вищої освіти у країнах пострадянського регіону полягає у проєктивності, котра заміняє прагматичність. Прогнози невтішні – різке падіння базового рівня культури у людей та спрощення тих видів діяльності, для яких вимагають наявності диплому. Таким чином, повальна вища освіта супроводжується культурною деградацією. Вторинна варваризація має й іншу причину – формування суспільства споживання. Деякі заяви Даренського можна вважати навіть революційними, наприклад, про те, що комп'ютеризація шкіл часто призводить до деградації учнів, коли вони нездатні вирішувати завдання, а вміють лише перекачувати крадену інформацію. Рекомендація автора – офіційно визнати надлишковий характер вищої освіти. (Міркування Даренського ніби продовжують думки, висловлені у статті *Дениско Л.М., Бусел П.І. «Так хто нам потрібен на виході з вищої школи?»* (Практична філософія. – 2001. – № 3. – С. 205-211), у якій введення тестувань та заміна ними традиційних іспитів розглядалася як спроба уніфікації і вироблення однозначності в оцінках майбутніх фахівців. Важливо, що ще п'ять років тому автори помітили – зловживання тестуваннями призводить до викривлень у світогляді та емоційній сфері студентів).

У статті *О.Р. Єрмакова «Камінь зла (до питання про істинну суть поняття «неперервна освіта»)»* (Практична філософія. – 2006. – № 2. – С. 70-87) також представлено «незручні думки» – відбувається розвінчання концепції «неперервності». Якщо не надто захоплюватися езотеричними екскурсами й алюзіями, котрі заповнюють статтю і часом роблять окремі думки в ній амбівалентними, то можна виділити кілька проблемних і перспективних напрямів розмислу, які, проте, потребують ґрунтовнішого осмислення. Страшним падінням автор вважає обертання людини на спеціаліста, професіонала. А сама підготовка «професіоналів» з пелюшок за механічним принципом неперервної освіти може призвести до падіння людства. Причому перепало від автора і Болонській системі, в основі якої лежить принцип конкуренції. На думку автора, «ринок освіти» – оксюморон, поєднання непоєднуваного. Звісно, надто пафосним є вираз про те, що неперервна освіта – це демонічний винахід людства. Помічено також цікавий момент – проголошена декларація удосконалення особистості в межах неперервної освіти – порожня, адже поняття особистості в ній затерте. Продовжуючи міркування, можна трішки підкоректувати – інше, викручене поняття особистості лежить в її основі. Етапи становлення поняття «неперервної освіти» він пов'язує із цивілізаційними винаходами. Наприклад, етап явного оформлення його синхронний із винаходом кон-

веера. Стаття суголосна протиставленню культури і цивілізації у М. Бердяєва (недарма у ній згадується ім'я цього філософа), тут намічено безліч перспектив подальшого розмислу, котрий, можливо, мав би бути по-філософськи менш пафосним.

Огляд публікацій, присвячених філософії освіти та виховання, в журналі «Практична філософія» засвідчив, що статті, у яких присутня критика реформування освіти та досягнення місця освіти в сучасній культурі, виділяються глибиною і ґрунтовністю, а тому відкривають перспективи для розвитку філософії освіти як галузі філософського знання. Саме така проблема могла б стати полем для цікавих дискусій і діалогів, на які сподіваємося в майбутньому.

Загалом корпус статей з філософії освіти у «Практичній філософії» демонструє різноманітність та різновекторність галузі, що, звісно, відкриває перспективи її розвитку. Проте необхідно відзначити, що до сьогодні занедбаною залишається (за незначним винятком) рецепція новітньої методології, орієнтація на осмислення культури у рамках постнекласичного мислення. Такий контраст помітний, якщо порівнювати статті з філософії освіти та філософії культури, науки. Але вигідно вирізняються в цьому плані роботи соціально-філософського спрямування, в яких немає уникання тенденцій сучасності. Також відзначимо, що більшість статей зорієнтовані на пріоритет осмислення державної політики, а інколи навіть визнають її як найкраще поле для реалізації певних ідей, тобто занедбаною залишається і царина опору освіти і виховання державному управлінню, і питання викривлень освіти саме як інструменту контролю і дисципліни, й екзистенціальні проблеми педагогіки. Однак перспективи подібних напрямків існують, як існують також і цікаві розробки в галузі вітчизняної та зарубіжної педагогічної антропології, котрі, можливо, стануть предметом подальших досліджень і публікацій у «Практичній філософії».