

к 39

2774

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

КІЛЬОВА Ганна Олексіївна

УДК: 37.013

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ  
В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКИХ ДЕКЛАРАЦІЙ

09.00.10 – філософія освіти

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня  
кандидата філософських наук

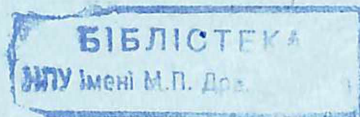
НБ НПУ



\*100207737\*

Київ – 2009

6224



Дисертацією є рукопис.

Робота виконана на кафедрі соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова Міністерство освіти і науки України.

**Науковий керівник** – доктор філософських наук, професор  
**Хилько Микола Іванович**,  
Київський національний університет  
імені Тараса Шевченка,  
професор кафедри політології.

**Офіційні опоненти:** доктор філософських наук, професор  
**Братаніч Борис Володимирович**,  
Дніпропетровський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти,  
професор кафедри методології та  
управління освітою;

кандидат філософських наук, доцент  
**Горбунова Людмила Степанівна**,  
Інститут вищої освіти АПН України,  
провідний науковий співробітник  
відділу змісту, філософії та прогнозування  
вищої освіти.

Захист відбудеться "19" червня 2009 року о 14.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.16 Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розісланий " \_\_\_\_ " травня 2009 року.

Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради



Н.В.Крохмаль

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми дослідження. Запровадження в філософії освіти концепту «парадигма освіти» по відношенню до процесу входження України в простір дії Болонських декларацій та угод актуалізує необхідність дослідження їх взаємовпливів. Процеси формування зв'язку, який визначається впливом внутрішніх та зовнішніх чинників існуючих «дисциплінарних матриць» (так Т.Куном в останніх працях визначається поняття «парадигма») освіти і конвенціонально прийнятої політичної угоди про встановлення спільних формальних характеристик освіти для різних країн, кожна з яких має свої унікальні особливості, виявляє потребу усвідомлення та цілеспрямованого формування шляхів їх опосередковувань.

Пошук шляхів опосередковування існуючих парадигм освіти з процесом становлення спільного міжнародного освітнього простору в Європі як гуманітарної, а не технічної події, що знищує унікальність та неповторність національних систем освіти, передбачає визначення та культивування процесів трансформації парадигм освіти. Альтернативою трансформації може бути лише антигуманітарна деконструкція, що супроводжується неконструктивним руйнуванням і насильницьким нав'язуванням іншого. Відповідно, в контексті Болонських декларацій, актуальним стає обґрунтування застосування синергетичних підходів у філософії освіти як такої методологічної основи вирішення проблем трансформації парадигм освіти, яка гуманно уможливило одночасне існування багатьох різних аттракторів, а не войовничо протиставляє їх у бінарних опозиціях, влаштуючи інтелектуальний терор, «нову світову війну» між різними парадигмами, традиціями, концепціями, теоріями, унікальними здобутками освітянського досвіду різних народів.

Визнаючи, що велике коло видатних педагогів-реформаторів ХХ століття: Л.Лейт, В.Гінс, П.Кергмер, Е.Кей, А.Ферьер, М.Бубер, Р.Штейнер, М.Монтессорі і багато інших, присвятили своє життя розробці теорії вільного і всебічного розвитку дитини і реалізації її в конкретних освітніх проектах, що стало основою гуманістичної педагогіки, особливо в другій половині ХХ ст., яка із сфери елітарного експерименту перейшла в масову школу, треба констатувати актуальність проблеми поєднання Болонського процесу з даною освітянською традицією.

Треба також вказати на значний інтерес до дослідження особливостей функціонування європейського освітнього простору в контексті Болонського процесу в Україні, про що свідчать роботи вітчизняних учених: В.Андрущенко, Б.Братаніча, В.Кременя, В.Гальперіної, М.Згуровського, М.Степкар, Б.Клименка, Ж.Товажянського, О.Бабкіної, К.Левківського, Ю.Сухарнікова, А.Філіної, А.Корецької, К.Корсака, В.Плавича та багатьох інших.

Загальне зростання впливу освіти на соціум ініціювало усвідомлення сутності освіти як соціокультурного феномена і розроблення відповідного цій

сутності категоріального апарату представниками педагогічної науки (Ш.Амонашвілі, Є.Бондаревська, І.Єрмаков, А.Киричук, О.Савченко, О.Сухомлинський та ін.), а також інших гуманітарних наук (Л.Виготський, Г.Костюк, І.Якиманська, В.Біблер, Л.Сохань, В.Лутай, В.Шинкарук, В.Подвойський, В.Нечаєв та ін.).

Зазначене дозволяє констатувати, що визначена тема та проблема дисертаційного дослідження є усвідомлена науковим співтовариством як актуальне дослідницьке завдання.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема і зміст дисертаційного дослідження є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова "Дослідження гуманітарних наук", затвердженою Вченою радою університету 25 жовтня 2003 року, протокол № 5. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 4 від 1 червня 2006 р).

**Мета і завдання дослідження.** Метою дисертаційного дослідження є обґрунтування трансформації філософської парадигми освіти як процесу формування методологічного фундаменту гуманістичного становлення міжнародного простору освіти в Європі. Для досягнення поставленої мети у дослідженні передбачено вирішення таких завдань:

- визначити та обґрунтувати адекватність методологічних засад філософії освіти, дослідження процесів трансформації парадигми освіти під впливом Болонських декларацій;
- дослідити вплив нелінійної науки на парадигмальні та методологічні основи сучасної філософії освіти;
- здійснити аналіз парадигмальних освітніх ідей та визначити специфіку їх понятійного апарату;
- обґрунтувати концепцію парадигми освіти на основі пріоритизації національного контексту;
- спрогнозувати ймовірні здобутки та можливі загрози, втрати України при входженні в систему Болонських угод.

**Об'єкт дослідження** – філософські парадигми освіти в контексті Болонського процесу.

**Предмет дослідження** – трансформація філософської парадигми освіти в процесі становлення освітнього простору, визначеного Болонськими угодами.

**Методи дослідження.** У дисертації використовуються *принципи гуманістичної педагогіки*, філософії освіти як міждисциплінарного підходу, що використовує сучасну нелінійну науку, зокрема, синергетику як програму дослідження складних систем, що самоорганізуються.



У відповідності з *принципом об'єктивності* проаналізовані наукові розробки як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. *Історіософський підхід та порівняльний аналіз* використовувалися для аналізу парадигмальних освітніх ідей та пріоритетних цілей освіти під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. У цьому контексті широко використовуються здобутки українських науковців, які досліджували особливості функціонування європейського освітнього простору в контексті Болонського процесу. *Системний та аксіологічний підходи, принципи причинності та прогнозування* сприяли комплексному аналізу національного контексту нової філософської парадигми освіти щодо цільових установок Болонського процесу, його гуманізації.

Дисертація спирається на концепцію світи як соціокультурного феномена, а також на розроблений в її межах категоріальний апарат.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в обґрунтуванні синергетичного підходу в якості адекватної методологічної основи трансформації філософської парадигми освіти в контексті Болонських угод шляхом гуманізованого поєднання унікальностей і загального, різного в єдине. Основні елементи наукової новизни дисертації конкретизуються наступними положеннями:

*вперше:*

- при обґрунтуванні адекватності методологічних засад філософії освіти у межах розвитку принципів гуманістичної педагогіки було визначено, що до істотних аспектів посткласичної освітньої парадигми має бути віднесено концепт перманентного вирішення освітнім процесом проблеми взаємозв'язку інтересів суспільства та особистості;

- обґрунтовано, що формування зв'язку, який визначається впливом внутрішніх та зовнішніх чинників існуючих філософсько обґрунтованих парадигм освіти і конвенціонально прийнятої політичної угоди про встановлення спільних формальних характеристик освіти для різних країн, кожна з яких має свої унікальні особливості, виявляє проблему цілеспрямованого формування шляхів їх опосередковувань, оскільки без наявності зрозумілої ідеї такого опосередковування різні парадигми освіти бінаризуються в опозиції як несумірні;

*набуло подальшого розвитку:*

- спроба розв'язання суперечностей класичної освітньої парадигми: між орієнтацією на розвиток людини і вузькою спеціалізацією; між декларованим правом і соціальними обмеженнями на здобуття якісних знань; між системно-соціальною функцією та роллю освіти як форми підготовки спеціалістів, специфіку яких на різних етапах розвитку суспільства визначають загальносистемні соціальні фактори, які акумулюють той синтез концептуальних освітніх ідей, цінностей виховання, інституційних, фундаментальних праксеологічних характеристик освіти, які й формують філософсько-освітню парадигму тієї чи іншої епохи;

- на основі аналізу парагмадильних освітніх ідей у формі теоретичної демонстрації, як різновиду доведення, показано, що ряд фундаментальних проблем європейської освіти в контексті Болонського процесу пов'язані з широкою орієнтацією педагогіки на культивування ідеї переважаючої цінності знання та пам'яті, а не мислення;

*уточнено:*

- зміст терміну «трансформація філософської парадигми освіти», яким визначається період, у продовж якого реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент її становлення. Дане розуміння парадигмальної трансформації має методологічне значення, оскільки дозволяє вирішити теоретичну проблему поєднання виникнення парадигми як існування у вигляді ідей, завдань, зародкових форм із тим змістом парадигми освіти, який формується та повністю розгортає себе в період єднання теоретичної і практичної складової конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм;

- можливі переваги, загрози і втрати, які очікують Україну при входженні у Болонський процес.

**Практичне значення одержаних результатів.** Розроблена в дисертації концепція застосування синергетичного підходу в якості адекватної методологічної основи трансформації філософської парадигми освіти в контексті Болонських угод дозволяє обґрунтовано критикувати скептицизм щодо можливості гуманізованого поєднання унікальностей існуючих парадигм та систем освіти з процесом формування єдиного європейського простору освіти.

Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані при підготовці та викладанні нормативних і спеціальних курсів з педагогіки, філософії, філософії освіти.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та висновки дослідження доповідалися й обговорювалися на методологічних семінарах та засіданнях кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, на нарадах районних й міського управлінь освіти, ряді науково-практичних конференцій, а саме: Міжнародних наукових конференціях "Дні науки філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, 2006, 2007); Всеукраїнській конференції "Проблеми громадянської освіти в Україні" (Київ, 2007).

**Публікації.** За темою дисертації опубліковано 8 робіт, із них 4 статті у виданнях, які входять до переліку спеціалізованих видань з філософських наук, затверджених ВАК України, 2 – тези конференцій.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків та списку використаних джерел (179 позицій). Загальний обсяг дисертації – 177 сторінок, із них основна частина дисертації – 164 сторінки.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У Вступі обґрунтовується актуальність теми дослідження, характеризуються теоретико-методологічні основи, формулюється мета і завдання, визначаються об'єкт і предмет дослідження, обґрунтовується наукова новизна й практичне значення роботи, окреслюється рівень апробації її результатів та структура.

Перший розділ «Філософсько-методологічні засади дослідження сучасної філософії освіти» розкриває проблеми дослідження освіти засобами філософії, серед яких особливого значення було надано зростанню впливу освіти на соціум, оскільки це ініціювало усвідомлення сутності освіти як соціокультурного феномена (В.Біблер, С.Гессен, Дж.Дьюї, Р.Емертон, С.Кримський, М.Мамардашвілі, І.Підласий, Ю.Сафонов та ін.). Важливе значення мали дослідження категоріального апарату педагогічної науки (Б.Вульфсон, Ю.Бабанський, М.Кантор, М.Кларін, К.Салімов та ін.).

Розкрита роль парадигмальних освітніх ідей, які в тій чи іншій формі визначали концептуальний зміст філософсько-освітніх парадигм у різні епохи: *соціоцентричні теорії освіти* (В.Давидов, Ю.Дерябін, М.Добрускін, З.Малькова, В.Розанов, Ю.Сафонов та ін.); *колективного навчання та виховання* (Т.Адорно, М.Горкгаймер, Е.Дюркгейм, Е.Роттердамський та ін.); *індивідуально-диференційованого навчання та виховання* (Р.Барне, В.Давидов, В.Кудін, С.Кьєркегор та ін.); *громадянської освіти* (І.Гончаров, Л.Корнетов, В.Латишина, В.Межуєв, Ю.Бабанський, Ф.Хофман та ін.); *гуманістичної педагогіки* (Б.Бім-Бад, Е.Бондаревська, Дж.Боррадорі, Г.Врігт, І.Песталоцці та ін.); *релігійної освіти* (М.Булгаков, В.Вундт, М.Єресько, Е.Кант, І.Карпенко, Г.Лозко, М.Мюллер та ін.); *всебічного розвитку* (А.Карпов, В.Краєвський, В.Межуєв, А.Нейфах, Н.Юліна та ін.); *наукового раціоналізму* (М.Кисельов, М.Ожеван, В.Рижко, Р.Хіггінс, С.Кримський та ін.); *вплив глобалізації* (А.Мінтос, В.Буряк, М.Дзелягін та ін.); *передбачення майбутнього* (Н.Абоньяно, Л.Буєва, А.Гусейнов, Е.Тофлер та ін.).

Зазначається, що дані та інші дослідження (М.Бубер, М.Лебедева, Аль Фарабі) дозволили виявити ідеологічний тиск на освіту. Так, в Україні у ХХ ст. він призвів до того, що в сучасній педагогічній науці відбулася руйнація природної логіки співвідношення основних категорій. Поняття „освіта” поглинуто поняттям „виховання”, а сама освіта починає розглядатися як тотожна навчанню і найчастіше зводиться до результату навчання або ж розглядається як сукупність знань і пов'язаних з ними вмінь і навичок, необхідних для практичної діяльності (В.Галузинський, П.Дроб'язко, М.Добрускін, В.Євтух, К.Корсак, П.Мазур, О.Любар та ін.).

Підкреслюється, що вказаний підхід до розуміння освіти в суспільстві засновується нерідко і на ототожненні поняття „освіта” з поняттям

”просвітництво”. Філософські студії другої половини ХХ ст. та початку ХХІ ст. свідчать про необхідність відродити значимість індивіда як вищої моральної цінності та легітимної інстанції соціального життя. Зазначається, що на відміну від просвітницького розчинення особистості у загальних нормах розумного подолання дикунства первинного егоїзму в законах, нормативних актах, прийнятих державою для урегулювання відносин між людьми, принцип індивідуалізму визначає, що жодна з існуючих чи можливих норм не здатна запропонувати індивіду способів вирішення його унікальних та неповторних одиничних проблем. Панування у суспільстві колективних норм, скажімо, тестування як визначення результату навчання, є скоріше свідченням системи, яка створена для панування загального над одиничним, для підкорення розуму, а не для розвитку особистості.

Визначаючи освіту таким чином, тобто освіта – це самоформування особистості, і оскільки особистість формується в конкретних соціокультурних умовах, то за своїми змістовними й діяльнісними характеристиками, своєю спрямованістю освіта у своїй основі відповідає соціокультурному континууму, в якому вона реалізується, а також тенденціям його розвитку. Як наслідок вибудування й розвитку особистості відбувається й розвиток історичного досвіду і культури людства.

Звертається увага на те, що запровадження в філософії освіти концепту „парадигма освіти” (В.Андрущенко, Ю.Дерябін, С.Золотухіна, Л.Модзелевський, В.Лутай, О.Пономарьов, Л.Товажнянський, М.Тур, В.Чуйко, Б.Щербаков та ін.) по відношенню до процесу входження України в простір дії Болонських угод виявляє проблему визначення зв'язку впливу внутрішніх та зовнішніх чинників існуючих „дисциплінарних матриць” („парадигма” за Т.Куном) освіти і політичної угоди про встановлення спільних формальних характеристик освіти для різних країн. Проблема полягає в тому що, кожна з країн-учасниць Болонської угоди має унікальні особливості системи освіти.

Вказується на значний інтерес в Україні до дослідження особливостей функціонування європейського освітнього простору в контексті Болонського процесу в Україні, про що свідчать наукові праці І.Бабіна, Я.Боголобаша, В.Груб'янка, В.Данчука, В.Журавського, М.Дмитриченка, В.Різуна, М.Романенка, А.Сбруєвої, Б.Хорошун, В.Шинкарука, О.Язвінської та багатьох інших.

На підставі визначення пріоритетності пошуку гуманних шляхів опосередкування існуючих парадигм освіти з процесом становлення спільного міжнародного освітнього простору в Європі обґрунтовується значення досліджень видатних педагогів-реформаторів, які присвятили свої роботи розробці теорії вільного і всебічного розвитку особистості в конкретних освітніх проєктах, що стало основою так званої „гуманістичної педагогіки”.



Другий розділ „Трансформація науки і методологічні основи сучасної філософії освіти” зосереджено навколо методологічних проблем пошуку шляхів опосередкування існуючих парадигм освіти з процесом становлення спільного міжнародного освітнього простору в Європі як гуманітарної, а не технічної події, що знищує унікальність та неповторність національних систем освіти. Тим самим реалізується обґрунтування необхідності культивування процесів трансформації парадигм освіти як альтернативи антигуманітарної деконструкції, що супроводжується неконструктивним руйнуванням і насильницьким нав'язуванням іншого. Відповідно, в контексті Болонських декларацій, актуальним стає обґрунтування застосування синергетичних підходів у філософії освіти як такої методологічної основи вирішення проблем трансформації парадигм освіти, яка гуманно уможливило одночасне існування багатьох різних аттракторів, а не войовничо протиставляє їх у бінарних опозиціях, влаштовуючи інтелектуальний терор чи «світову війну» між різними освітянськими традиціями.

Визначення методологічних основ сучасної філософії освіти в дисертації реалізується на підставі аналізу трансформацій в науці. Це дозволило встановити, що суперечність, яку відтворює класичний ідеал раціональності як відповідний класичній науці Нового часу та просвітницькому ідеалу освіти полягає в тому, що існуюче визначається через предметності. Тобто такі характеристики об'єкта, що визначають коло питань, якими займається науковець як представник окремої науки (математики, фізики, біології, економіки, психології тощо). Це опредметнення здійснюється за допомогою обмежуючих уявлення принципів конкретних наук, що перетворює істини науки на вірогідність уявлення. Тим самим світ перетворюється на «картину», яку традиційна освіта, орієнтована на класичну парадигму освіти, поширює (М.Мамардашвілі, Г.Пантем, В.Стьопін). Іншими словами класична парадигма освіти формує пасивного спостерігача картин, який не розуміє себе як їх творця.

Поширеність такої методології ставить поза свідомістю людини ту важливу обставину, що сама можливість суб'єкта засвідчити об'єктивність деякого предмета залежить від його спроможності не уявляти картини, а відтворювати об'єкт. Відтак педагогічно проблема постає як необхідність утворення гармонічного поєднання знання і досвіду, викладу «картин» і виховання культури їх використання.

Вказується, що при формуванні методології будь-якої діяльності людини і тим більш при використанні її принципів в процесі практичної реалізації цієї діяльності необхідно керуватись положеннями логіки дій, яка є породженням логіки мислення і регулюється логікою речей, тобто відображенням механізмів самоорганізації природних систем. Усвідомлення об'єктивної необхідності такого складного перешлетіння вимог і обмежень при здійсненні людиною своєї професійної діяльності, перенесення його у сферу навичок автоматизованого її виконання з неодмінним і також автоматизованим

урахуванням вимог встановлених норм різної природи, походження і призначення з одночасною фіксацією в системі життєвих цінностей і стає основою професійної культури фахівця.

Зауважується, що при цьому виникає одна найістотніша вимога, яка також носить за великим рахунком деонтичний характер і полягає в обов'язковому і досконалому володінні цим фахівцем системою професійних знань, умінь і навичок. І досконалість тут слід розуміти не як утримання їх у своїй пам'яті, а як здатність проникнення у їх глибинну сутність і природу. Іншими словами, цей фахівець повинен усвідомити філософію і логіку цієї системи, знати, бачити і відчувати можливості та обмеження існуючих технологій, знати визначальні тенденції перспективного розвитку своєї галузі. Тільки за цих умов він буде здатний інтегрувати систему цілей і обмежень і обирати раціональні шляхи і засоби, які б забезпечували успішне досягнення цілей.

Ще одне слушне зауваження стосується тих труднощів, що виникають в процесі оволодіння майбутніми спеціалістами методологією професійної діяльності, а також при формуванні і розвитку у них професійної культури. Вони зумовлені перманентним скороченням обсягу навчального часу на вивчення дисциплін світоглядного і соціально-гуманітарного циклу, явним посиленням технократичного підходу до фахової підготовки студентів і прямим нехтуванням проблемами їх особистісного розвитку. Ця тенденція особливо посилюється у зв'язку з впровадженням у систему сучасної освіти положень і вимог Болонського процесу.

Стверджується, що завдання особистісного розвитку майбутнього фахівця та істотного підвищення його професійної культури не можуть бути успішно вирішені в межах методології взаємодії зі складними системами, що здатні до самовпорядкування, оскільки вони пов'язані як з нашим національним менталітетом, так і з нагальною необхідністю вирішення загальної проблеми соціально-економічного і духовного відродження України. З позицій парадигми освіти вони також можуть розглядатися як певні норми, які просто розширюють інструментальну базу освіти. Ці обставини вимагають певного перегляду традиційної системи норм і цінностей з урахуванням європейських стандартів, але й одночасного збереження гуманістичної парадигми вітчизняної освіти. Тому сьогодні вкрай необхідна розробка нової методології професійної діяльності освіченого фахівця, методики формування і розвитку його професійної культури.

У ХХІ ст. за доби глобальної нестабільності і нерівноважності соціальних процесів філософія освіти стає міждисциплінарною, серед іншого, також і міжсучасною нелінійною наукою (зокрема, синергетикою як трансдисциплінарною науковою програмою дослідження самоорганізації) і освітою. Спільна робота гуманітаріїв і природознавці здатна моделювати

стратегії людської діяльності зі складними людинорозмірними системами: екологічними, соціологічними, медичними, освітніми. Тобто синергетика як міждисциплінарний підхід наводить мости між різними дисциплінами, не руйнуючи їхньої дисциплінарної визначеності і не знімаючи специфічності тих характеристик систем, що самоорганізуються, які виступають їхніми контрольними параметрами і параметрами порядку. Єдність методологічних підходів особливо важлива, коли предметом розгляду постає людина - місце перетину всіх природничих і гуманітарних наук. А саме таку ситуацію ми маємо в освіті, перед якою сьогодні стоїть завдання формування педагогічно прийнятної картини наносвіту, на основі якої розглядається можливість створення нанотехнологій, для цілеспрямованого використання фотонів, колективних збудень, нелінійних взаємодій.

Зазначене дозволяє вести мову про обґрунтованість визначення синергетичного підходу як такого, що є адекватною методологічною основою трансформації філософської парадигми освіти в контексті Болонських угод шляхом гуманізованого поєднання різного в єдине.

Третій розділ «Парадигмальні освітні ідеї та пріоритетні цілі філософії освіти під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників» розкриває зміст поняття «парадигмальної освітньої ідеї».

Вказується, що значною мірою завдяки гуманістичній педагогіці, особливо у другій половині ХХ ст., орієнтація на формування особистості перейшла із сфери елітарного експерименту у масову школу. Зазначається, що якщо поняття „парадигмальної освітньої ідеї” відносяться до сфери духовного розвитку, то поняття „трансформації парадигми освіти” встановлює за допомогою філософії зв'язок розвитку освітньої сфери в цілому із загальносистемними змінами епохального характеру. Теоретико-методологічне значення цього поняття полягає в тому, що воно дає змогу згрупувати близькі конкретно-історичні філософсько-освітні парадигми за ознакою зв'язку зі схожими соціальними умовами буття і виділити глобальні зміни в сфері освіти, пов'язані з глобальними загальносоціальними змінами. У зв'язку з цим поняття „трансформація парадигми освіти” починає визначитися через радикальну зміну всіх компонентів освітньої сфери, що надає їй нової соціальної якості у зв'язку із загальносистемною трансформацією суспільства.

У цьому контексті розглядається сутність та сам процес переходу від класичної до посткласичної парадигми освіти. Зазначається, що із світоглядно-філософського боку класична парадигма освіти є системним завершенням гуманоцентричної переорієнтації освітньо-виховної діяльності. Річ не тільки в тім, що в її фокусі знаходиться людина, а в тім, що практично знімаються обмеження в трактуванні її суті. Освіта та виховання в ідеалі мають формувати не представника стану, не працівника, навіть не громадянина, а бути повністю спрямованими на розкриття безмежних

можливостей та індивідуальності людини. Центром освітнього процесу стає не та чи інша стандартизуюча сторона людини, а самоцінна, неповторна людська особистість.

Показано роль, яку відіграла у формуванні цього ідеалу філософія, особливо німецька класична філософія (І.Кант, Л.Фейєрбах, І.Г.Фіхте, Г.Гегель, К.Маркс), просвітителі (Ж.Руссо, Й.Песталоцці), позитивісти (О.Конт, Дж.-Ст.Міль, Г.Спенсер). С.К'еркегор, Ф.Ніцше, А.Шопенгауер розробляють ідею „автономного індивіда”; Й.Герbart – практичні аспекти ідеї гармонійного розвитку усіх здібностей людини; А.Дістервег синтезує взаємопов'язані принципи виховання – природовідповідності та культуровідповідності; Ф.Гребель розробляє теорію ігрового навчання дітей. Й.Герbart – утвердження суверенності педагогічної науки; Ф.Різо – всезагальності початкової освіти та інші.

Підсумовуються найбільш загальні риси класичної освітньої парадигми, яка значною мірою характеризує і стан сучасної освіти. Це в першу чергу її світогляд та гуманоцентричні основи, ґрунтовна науково-педагогічна база, державний світський характер системи освіти на основі забезпечення її рівної (на правовому рівні) доступності для всіх верств населення; значна диверсифікація форм і методів навчання з особливою увагою до спеціалізації освіти; класно-урочна система організації навчально-виховного процесу. Зазначається, що разом з тим в наш час перейшла і значна кількість суперечностей класичної освітньої парадигми. До них відносяться: суперечність між орієнтацією на розвиток людини і вузькою спеціалізацією освіти; суперечність між декларованим правом і соціальними обмеженнями на отримання якісної освіти; суперечність між системно-соціальною функцією освіти та її роллю як форми підготовки спеціалістів та багато інших. Саме в напрямі їх вирішення і відбувається процес трансформації класичної освітньої парадигми впродовж ХХ ст.

У розділі вказується, що застосування поняття „посткласичної освітньої парадигми” пов'язане з вирішенням проблеми взаємозв'язку інтересів суспільства та особистості в освітньому процесі. Основою цього стало формування сучасного ліберально-демократичного суспільства, де соціальні інститути максимально наближені до потреб особистості, а загальноприйняті норми сприяють її самоактуалізації.

Акцентується увага ще на одній характерній методологічній особливості посткласичної освітньої парадигми – це практична відсутність загальних концептуальних обмежень для освітньої теорії та практики. Якщо раніше при всіх відмінностях педагогічні школи все ж концентрувалися навколо кількох основних філософсько-освітніх концепцій, то в ХХ ст. розмаїття і концепцій, і шкіл навіть не піддається строгій науковій класифікації. Причиною цього стало величезне прискорення соціального розвитку і ускладнення суспільства – і з точки зору видів і завдань діяльності,



і з точки зору соціальної структури, і з точки зору соціальної комунікації і т.д. Практично нічим не обмежене різноманіття поглядів, концепцій, шкіл та напрямків дає можливість назвати посткласичну освітню парадигму парадигмою освітнього плюралізму. Відзначаються її найбільш загальні напрямки і риси: „школа як індивідуальна соціалізація” (Е.Дюркгейм, А.Наторп, Е.Шірангер); „всебічного розвитку дитини”, „концепція прагматизму” (Дж.Дьюї); „переживання виховного процесу” (В.Дільтей); „подолання педагогічного авантюризму” (Л.Лейт); „гімнастики розуму” (Е.Шартє); „накопичення індивідуального досвіду” (Е.Кей); „школа дії” (Д.Лай); „педагогіка особистості” (Е.Вебер); „синхронні взаємодія учня і вчителя” (Е.Шартє); „школа життя і вільного навчання й виховання” (О.Декролі, С.Френе); „органічна школа – ефективність ігрових методів навчання” (М.Джексон); „персональних програм” (Г.Кродер, К.Ушборн); „методів проектування” (Е.Коллінгс); „культ факту”, тобто зосередження уваги на дитячій фізіологічній сенсориці (А.Біне, Г.Лані, М.Монтессорі).

Узагальнено, що трансформація „філософської парадигми освіти” як окремий термін може тлумачитися як визначення епохи, протягом якої реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент її становлення. Таке розуміння парадигмальної трансформації має свої підстави, оскільки в момент свого виникнення остання існує переважно у вигляді ідей, завдань, зародкових форм, а свій зміст повністю розгортає протягом всієї епохи в ряді послідовних конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм, на кінець епохи вичерпуючи свій зміст і тим самим готуючи ґрунт для наступної трансформації.

Четвертий розділ «**Національний контекст і гуманізація як пріоритет Болонського процесу**» зосереджено навколо філософсько-методологічного аналізу історичного виклику, який прийняла Україна, увійшовши в Болонський процес.

Констатується, що визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є: якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Зауважується, що згідно з Болонськими документами, багато рішень щодо освіти ще залишаються в сфері контролю національної держави, транснаціональний проект Європейської інтеграції справляє все сильніший і сильніший вплив на освітню політику держав-членів ЄС. Базуючись на ретельному аналізі різних європейських договорів, політик та конкретних кроків наголошується на тому, що кумулятивний ефект від спроб гармонізувати різні європейські національні освітні системи виходить далеко за поставлені спочатку цілі інтеграції, які полягали в тому щоб захистити континент від небезпечних проявів націоналізму та подолати властивий їм етноцентризм.

Переконливо доведено, всі красномовні слова про мобільність, прогрес, інтелектуальну і культурну загальноєвропейську базу і т.п. стають пустим звуком, адже в одному з пунктів Болонської декларації дуже чітко проголошується основна мета авторів Болонського процесу – пристосувати систему освіти всіх країн Європи до створення сприятливих умов для процвітання панівної еліти провідних країн Європи – Англії, Франції, Німеччини, Італії, тобто – створення дешевої кваліфікованої робочої сили і втрати національної ідентичності більшості країн-учасників цих угод.

Вказується, що там, де йде мова про сучасну освіту завжди мається на увазі здатність мати знання, а не уміння. Також визначається, що пошук шляхів опосередкування існуючих парадигм освіти і становлення спільного міжнародного освітнього простору може мати приховану мету розділити знання та уміння на етнічно сформовані та «етнічно безбарвні». Тобто формування уміння залишається функцією національної складової освіти, а знання (відповідно і мислення) стає функцією міжнародно визначеної та обмеженої освіти, яка дає знання, що керують уміннями. Отже, Болонський процес може розглядатися як деконструкція національних освітніх шляхом своєрідного „інтелектуального терору” та англосаксонського шовінізму.

Дослідження конкретизується розглядом процесу інформатизації освіти, який супроводжує формування єдиного освітнього простору в Європі. Це дозволяє звернути увагу на проблему звуження комунікативного простору між викладачем і вихованцем, оскільки комп'ютер, виконуючи позитивні функції, одночасно виконує роль „непроникливого вчителя”, без зворотного зв'язку, де для передачі досвіду, що становить важливу складову освіти, місця не залишається. Звернення до досвіду вирішення зазначеної проблеми виявило актуальність становлення іншого відношення до інформатизації, яке визначається поняттям «інформаційна культура». У свою чергу, гармонізація різних парадигм освіти шляхом їх входження в культуру, стає обґрунтуванням пріоритетного поширення національних традицій, філософій, освітніх систем.

Підкреслюється, що формування нової філософської парадигми освіти відбувається в рамках процесу інституалізації філософської освіти як самостійної сфери знань. Різні підходи до розуміння останньої визначають і різні способи тлумачення парадигмальних основ сучасної освіти. Всі вони є різновидами дифузного та системного розуміння природи цієї науки.

Ретельний аналіз дозволяє побудувати «двоповерхову модель» сучасної освіти. Першою складовою є сукупність світоглядно-методологічних аспектів міждисциплінарних педагогічних теорій і практик, які вбудовані в різні проекти з метою розробки метафізичних та аксіологічних проблем освітньої діяльності в широких рамках соціокультурного контексту розвитку людини. Другою складовою є осмислення із загальнофілософських позицій

розвитку освіти, як особливої галузі наукового знання та педагогічної теорії, що має своїм результатом синтез загально-філософських та власне педагогічних знань про освіту і людину як центр освітньої діяльності. Соціальна роль нової філософської парадигми освіти полягає не в тому, щоб здійснювати директивну уніфікацію всіх сторін педагогічного процесу, а в тому, щоб встановлювати загальні екзистенційно-аксіологічні орієнтири розвитку системи освіти.

## ВИСНОВКИ

1. Проведений в дисертації критичний аналіз міфу, що ідеалізує роль пізнання та знання в культурі, виявив наступне. На знаннях може ґрунтуватися не економіка, а мислення чи механічна нерозумна діяльність. В обох вказаних випадках застосування знання (чисте мислення; неосмислена механічна діяльність за командою) не можна заснувати сучасну економіку та культуру. Реально сучасну економіку можуть заснувати розумні та думаючі люди, а не знання. При цьому має враховуватися, що розумний знає про обмеженість свого знання та наявність у нього незнання. Відповідно можна визнати, що ототожнення знання і незнання, яке криється за мріями створити економіку та суспільство засновані на знаннях, є стратегічна помилка, що впливає на парадигмальне самовизначення освіти як форми поширення знання.

На підставі підходу до освіти як процесу формування думаючих громадян обґрунтовано, що процеси глобалізації, існування яких сьогодні розглядається багатьма дослідниками, вступають у суперечність з поширеним філософією просвітництва розумінням місця освіти в суспільстві. Філософія освіти, сформована на ідеалах просвітництва, поширює ідеал колективних правил та норм (наприклад, у вигляді тестування як визначення результату навчання), що являє собою прояв штучно створеної єдності суспільного життя і панування одних індивідів над іншими. Онтологічно вкорінене в суспільному розподілі праці панування загального над одиничним стає головним принципом просвітницького тлумачення розуму, який знаходить своє вираження у формах мислення, що відтворює втілений в дійсності правових норм суспільства розум, створений для підкорення, а не розвитку одиничної суб'єктивності. Поняття „освіта” поглинається поняттям „виховання”, а сама освіта стає тотожною навчанню і найчастіше зводиться до поширення сукупності знань і пов'язаних з ними вмінь і навичок, необхідних для практичної діяльності. Персоналістського визначення сучасної освіти як процесу самоформування особистості в дисертації

пропонується філософське обґрунтування освіти як одночасного розвитку особистості та загального досвіду і культури людства.

2. За допомогою аналізу суперечності опредметнення як встановлення обмежуючих уявлень принципів конкретних наук, яку відтворює класичний ідеал раціональності як відповідний класичній науці Нового часу та просвітницькій парадигмі освіти, обґрунтовується пріоритет трансформації сучасної парадигми освіти, орієнтований на подолання концепту пасивного спостерігача картин світу, що не розуміє себе як їх творця. Це дозволило визначити істотні характеристики сучасної парадигми освіти, до яких віднесено необхідність утворення гармонічного поєднання знання і досвіду, викладу «картин» і виховання культури їх використання.

При формуванні методологічних настанов, що мають визначити діяльність людини, та при їх використанні в процесі практичної реалізації цієї діяльності необхідно керуватись положеннями логіки дій, яка є породженням логіки мислення і регулюється логікою речей, тобто відображенням процесів, а не речей. У ХХІ ст. за доби глобальної нестабільності і нерівноважності соціальних процесів філософія освіти стає міждисциплінарною, серед іншого, також і міжсучасною нелінійною наукою (зокрема, синергетикою як трансдисциплінарною науковою програмою дослідження самоорганізації) і освітою.

3. Визначено, що застосування поняття сучасної освітньої парадигми пов'язане з вирішенням проблеми взаємозв'язку інтересів суспільства та особистості в освітньому процесі. Це дозволило звернути увагу на актуальність педагогіки В.О.Сухомлинського, яка пропонує визнавати, що життєвий досвід вихованця навчального закладу є наслідок зусиль вихованця і педагога, де має місце поєднання слова і діла.

На парадигмальному рівні, саме в посткласичних освітніх системах вдалося безпосередньо наблизитися до синтезу соціо- та біоцентричних підходів у педагогіці, подолавши їх відчуження. Безперечно, основою цього стало формування сучасного ліберально-демократичного суспільства, де соціальні інститути максимально наближені до потреб особистості, а загальноприйняті норми сприяють її самоактуалізації. І освітня теорія, і освітня практика відреагували на цю ситуацію зближення соціо- та біоцентричних підходів, хоча, звичайно ж, в умовах плюралізації, поширення синергетичної методології починає свідомо прийматися концепт про неможливість створення єдиної дидактичної „метатеорії”. У зв'язку з цим і поняття „трансформації освітньої парадигми” можна визначити як радикальну зміну всіх компонентів освітньої сфери, що надає їй нові соціальної якості, та пов'язану із загальносистемною трансформацією суспільства.



4. Аналіз концепту, який визначає Болонський процес як деконструкцію національних освітніх шляхом своєрідного „інтелектуального терору” та англосаксонського шовінізму, дозволив зробити висновок про необхідність застосування синергетичного підходу в якості такої методологічної основи трансформації філософської парадигми освіти в контексті Болонських угод, яка дозволяє формувати систему обґрунтування, що долає скептицизм стосовно можливості гуманізованого поєднання унікальностей існуючих парадигм та систем освіти з процесом формування єдиного простору освіти. Гармонізація різних парадигм освіти шляхом пріоритетного поширення вітчизняної філософії освіти, вкорінення її у повсякденну освітянську практику може розглядатися як методологічно обґрунтований принцип збереження національної освіти в статусі самодостатнього європейського феномена. Філософізація педагогіки, індивідуалізація навчання призводить до бажаних змін у модернізації освіти шляхом пришвидшення реформування у формі демократичних перетворень.

5. Актуалізація національних здобутків філософії освіти України дозволила дійти висновку, що тільки за умови визнання пріоритетності національних здобутків освіти в Україні не буде перетворена на сировинний додаток до освіти інших Європейських країн.

**Основні положення дисертаційного дослідження  
викладені у таких публікаціях автора:**

1. Кільова Г.О. Пріоритетні цілі нової філософії освіти / Г.О.Кільова // Політологічний вісник: [зб. наук. праць]. – 2005. – Випуск 19. – С.26-35.
2. Кільова Г.О. Нова філософська парадигма освіти в контексті цільових установок Болонського процесу / Г.О.Кільова // Політологічний вісник: [зб. наук. праць]. – 2005. – Випуск 20. – С.34-47.
3. Кільова Г.О. Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу / Г.О.Кільова // Грані. – 2006. – № 3 (47) травень-червень. – С. 78-82.
4. Кільова Г.О. Парадигмальні освітні ідеї і Болонський процес / Г.О.Кільова // Мультиверсум. – 2006. – Випуск 8. – С.214-223.
5. Кільова Г.О. Укази імператора та циркуляри міністра народної освіти як джерело з історії Київського учбового округу в період 1833-1834 рр. / Г.О.Кільова // Наука і сучасність. – 2005. – Т.49. – С.41-50.
6. Кільова Г.О. Є. фон Брадке і створення Київського учбового округу / Г.О.Кільова // Шлях освіти. – К., 2005. – № 3. – С.40-44.
7. Кільова Г.О. Гуманітаризація як домінанта філософської освіти / Г.О.Кільова // „Дні науки філософського факультету – 2006”: міжнародна наукова конференція, 12-13 квітня 2006 р.: матеріали доповідей та виступів. – К.: ВПЦ „Київський університет”, 2006. – Ч.V. – С.101-103.

8. Кільова Г.О. Болонський процес і проблема демократизації освіти / Г.О.Кільова // „Дні науки філософського факультету – 2007”: міжнародна наукова конференція, 18-19 квітня 2007 р.: матеріали доповідей та виступів. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2007. – Ч. V. – С.53-54.

## АНОТАЦІЇ

**Кільова Г.О. Трансформація філософської парадигми освіти в контексті Болонських декларацій. – Рукопис.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук за спеціальністю 09.00.10 – філософія освіти. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2009.

Дане дисертаційне дослідження пропонує теоретичне вирішення проблеми визначення форм опосередковування існуючих парадигм освіти з процесом становлення спільного міжнародного освітнього простору в Європі як гуманітарної події, яка не знищує унікальність та неповторність національних систем освіти.

Розроблено обґрунтування трансформації філософської парадигми освіти як процесу формування методологічного фундаменту гуманістичного становлення спільного міжнародного простору освіти на основі застосування синергетичного підходу в якості адекватної методологічної основи трансформації освіти в контексті Болонських угод шляхом гуманізованого поєднання унікальностей одного і загального, різного в єдине.

**Ключові слова:** філософсько-освітня парадигма, синергетичний підхід, гуманістична педагогіка, експериментальна педагогіка, глобалізація.

**Килевая А.А. Трансформация философской парадигмы образования в контексте Болонских деклараций. – Рукопись.**

Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук по специальности 09.00.10 – философия образования. Национальный педагогический университет имени М.П.Драгоманова. – Киев, 2009.

Диссертационное исследование предлагает теоретическое решение проблемы определения форм опосредствования существующих парадигм образования с процессом становления общего международного образовательного пространства в Европе как гуманитарного события. Гуманизм парадигмы образования рассматривается как такой процесс трансформации в образовании, который не уничтожает уникальность и самобытность существующих в

разных странах национальных систем образования, исторически освоенного опыта и теоретических знаний.

Обосновывается приоритет трансформации современной парадигмы образования, ориентированной на преодоление концепта пассивного наблюдателя картин мира, что не понимает себя как их творца. Это позволило определить существенные характеристики современной парадигмы образования, к которым отнесено необходимость создания гармонического сочетания знаний и опыта. При формировании методологических установок, которые должны определять деятельность человека, и при их использовании в процессе практической реализации этой деятельности необходимо руководствоваться положениями логики действий, т.е. отражениями процессов, а не вещей. В XXI веке во время глобальной нестабильности и неуравновешенности социальных процессов философия образования становится междисциплинарной, нелинейной наукой, (в частности синергетикой как трансдисциплинарной научной программой исследования самоорганизации) и образованием.

Разработано обоснование трансформации философской парадигмы образования как процесса формирования методологического фундамента гуманистического становления общего международного пространства образования на основании использования междисциплинарного синергетического подхода, разработанного в рамках философии и методологии науки, в качестве адекватного методологического подхода к трансформации парадигмы образования в контексте Болонских конвенций путем гуманного соединения уникальности единично существующих у разных народов систем образования с общими глобальными изменениями, которые происходят сегодня в Европе.

Констатируется, что определяющими критериями образования Болонского процесса есть: качество подготовки специалистов; укрепление доверия между субъектами образования; соответствие европейскому рынку труда; мобильность; ответственность квалификации на вузовском и послевузовском этапах подготовки, усиление конкурентноспособности Европейской системы образования.

Невзирая на то, что в соответствии с Болонскими договоренностями много решений относительно образования еще остаются в сфере контроля национальных государств, транснациональный проект Европейской интеграции осуществляет все более сложное влияние на образовательную политику государств-членов ЕС. Исходя из реального анализа различных европейских договоров, политик и конкретных шагов внимание акцентируется на том, что куммулятивный эффект от попыток гармонизировать разные европейские национальные образовательные системы выходит далеко за поставленные первоначально цели интеграции, т.е. защитить континент от опасных проявлений национализма и преодоление присущего ему этноцентризма.

Утверждается, что все красноречивые слова о мобильности, прогрессе, интеллектуальной и культурной общеевропейской базе и т.п. становятся пустым звуком. Так как в одном из пунктов Болонской декларации очень четко провозглашается основная цель авторов Болонского процесса – адаптировать систему образования всех стран Европы к созданию благоприятных условий господствующей элиты ведущих стран Европы, т.е. создание дешевой квалифицированной рабочей силы.

Подчеркивается, что там где речь идет о современном образовании всегда имеется в виду способность иметь знания, а не умения. Также определяется, что поиск путей согласования существующих парадигм образования и становления общего международного образовательного пространства не исключает скрытую цель разделить знания и умения на этнично сформированные и „этнично бесцветные”. Т.е. умения остаются функцией национальной составляющей образования, а знания (соответственно и мышление) становятся функциями международно определенного и ограниченного образования, которое дает знание, что руководит умением. Поэтому Болонский процес может рассматриваться как деконструкция национального образования путем своеобразного „интеллектуального терроризма” и англосаксонского шовинизму.

**Ключевые слова:** философско-образовательная парадигма, синергетический подход, гуманистическая педагогика, экспериментальная педагогика, глобализация.

**Kilyova G. The Transformation of Philosophic Paradigm of Education in the Context of the Bologn Declarations. – Manuscript.**

The dissertation for Ph.D. in Philosophy, speciality 09.00.10 – Philosophy of Education. National Pedagogical Dragomanov Universiti. – Kyiv, 2009.

The dissertation provides theoretic solution of the problem of definition of forms of adjustment of existing educational paradigms to the process of common international educational space in Europe as a humanitarian event that does not eliminate unique character and singularity of national educational systems.

The grounding for transformation of philosophic paradigm of education as a process of formation of methodological ground of humanistic formation of common international educational space based on using of synergetic approach as adequate methodological base for educational transformation in the context of the Bologn Declarations through humanized combination of uniqueness of singular and common, different into joint is elaborated.

**Key words:** philosophic and educational paradigm, synergetic approach, humanistic pedagogic, experimental pedagogic, globalization.





Підписано до друку 14.05.2009 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times.  
Наклад 100 прим. Зам. № 284  
Віддруковано з оригіналів.

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9  
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.  
(044) 239-30-26