

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

**ЯКИМЧУК Оксана Іванівна**

УДК 130.2:37.013.73

**ФІЛОСОФСЬКО-КОГНІТИВНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
НАЦІОНАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата філософських наук

**Науковий керівник:**

**АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович,**

член-кореспондент НАН України,

академік НАПН України,

доктор філософських наук,

професор

Київ – 2015

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ.....</b>	<b>12</b>
1.1. Концепт «національний простір освіти» в контексті когнітивної проблематики .....	12
1.2. Національна свідомість як онтологічна основа національного простору освіти .....	25
Висновки до першого розділу.....	50
<b>РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗА КОГНІТИВНИХ ЗАСАД НАЦІОНАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....</b>	<b>52</b>
2.1. Освітній простір радянської України та його когнітивні засади ....	52
2.2. Еволюція когнітивних засад освітнього простору незалежної України .....	66
Висновки до другого розділу.....	98
<b>РОЗДІЛ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ ФІЛОСОФСЬКО-КОГНІТИВНИХ ЗАСАД РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ УКРАЇНИ .....</b>	<b>100</b>
3.1. Феномен посттоталітарного мислення в освіті та шляхи його мінімізації .....	100
3.2. Соціокультурні виклики когнітивній сфері та їхнє подолання в українській освіті.....	133
3.3. Утвердження ідеалів європейського мислення у вітчизняному освітньому просторі.....	144
Висновки до третього розділу .....	165
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>168</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>174</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Аналіз філософсько-когнітивних засад розвитку національного простору освіти є актуальним завданням з кількох причин, головними серед яких є потреби практики. Це, насамперед, необхідність більш глибокого і повного розуміння процесів пізнання та мислення, характерних для сучасного етапу розвитку національного простору освіти, аналізу їх відповідності як сучасному соціокультурному ландшафту, у якому існує освітній простір, так і з метою теоретичного обґрунтування потреби, в разі необхідності, оновлення зазначених засад задля надання процесам розгортання національного освітнього простору продуктивного характеру.

Відомо, що комфортність та продуктивність перебування людини в будь-якій системі економічних, політичних та соціокультурних відносин багато в чому залежить від її світогляду, ціннісних орієнтацій, внутрішнього стану, насамперед, від тих внутрішніх установок та моделей пізнання й мислення, з якими вона підходить до справи. Залежить це й від уміння самостійно розібратись у переплетінні мотивів діяльності інших людей, здатності вникнути в духовний контекст відносин, зрозуміти закономірності соціальної взаємодії в тій чи іншій системі відносин. Не є виключенням і освіта. Прийшовши до школи, дитина відразу ж попадає в інший, відмінний від сімейної ситуації, світ. Свою освітню траєкторію сучасна особистість, зазвичай, надалі пов'язує із набуттям вищої освіти, де вона має набути компетенцій та мисленнєвих установок, які б сприяли її включенню у складну сучасну соціальну динаміку, орієнтуватись у інформаційному суспільстві та фахових знаннях, забезпечивши йому інтелектуальну «співмірність» із процесами безперервного соціального розвитку.

Національний простір української освіти, за визначенням переважної більшості представників сучасного дискурсу філософії освіти, перебуває у процесі постійної модернізації. На нашу думку, пошук та обґрунтування філософсько-когнітивних засад зазначених модернізаційних процесів здатен надати їм більш продуктивного та теоретично виваженого характеру.

Якими же є філософсько-когнітивні розвитку національного простору сучасної освіти? Які парадигми мислення та пізнання мають утверджуватись у національному освітньому просторі в контексті європейського вектору його розвитку? Які труднощі когнітивного характеру очікують на учня та студента при входженні в нього? Від яких застарілих непродуктивних парадигм пізнання має позбутись кожен член академічної спільноти? Носієм яких когнітивних принципів має бути сучасний вчитель чи викладач? Спробою обґрунтування відповідей на ці запитання якраз і обумовлена актуальність нашого дослідження та його практична визначеність.

**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 «Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України №732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №5 від 22 грудня 2006 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №6 від 26 грудня 2012 р.).

**Мета дисертаційного дослідження** полягає у виявленні та подальшому аналізі філософсько-когнітивних засад розвитку національного простору освіти в контексті європейської перспективи.

Досягнення цієї мети потребує вирішення таких дослідницьких завдань:

- здійснити аналіз поняття «національний простір освіти» та розкрити когнітивні виміри сучасного національного освітнього простору;
- проаналізувати роль національної свідомості як фундаментальної основи національного простору освіти;
- проаналізувати специфіку утвердження освітнього простору радянської України та визначити його когнітивні засади;
- дослідити процес еволюції когнітивних засад освітнього простору України від набуття незалежності до сучасності;
- розкрити роль посттоталітарної свідомості у вітчизняній освіті та обґрунтувати механізми її мінімізації;
- здійснити експлікацію соціокультурних викликів когнітивній сфері та запропонувати шляхи їхнього подолання у вітчизняній освіті;
- обґрунтувати механізми утвердження ідеалів європейського мислення у вітчизняному освітньому просторі.

**Об'єкт дослідження** – національний простір освіти.

**Предмет дослідження** – філософсько-когнітивні засади становлення національного простору освіти.

**Методи дослідження.** Методологічні засади дослідження зумовлені специфікою об'єкта та предмета дослідження. Автор спирався на принципи об'єктивності, цілісності, системності, історизму та практики, а також на комплекс загальнонаукових, загальнофілософських, та

спеціальних методів дослідження. Даний підхід дозволив забезпечити достовірність та обґрунтований характер наукових результатів.

Широкого використання отримав системний метод, який дозволив розглянути предмет дослідження у його цілісності. Автором використовувались також і такі дослідницькі методи, як діалектика (в її класичному розумінні і сучасній інтерпретації), що дозволило виокремити суперечності генези національного простору освіти; метод єдності історичного та логічного, що дозволило прослідкувати зв'язок сучасного національного простору освіти з історію становлення простору освіти в СРСР; метод структурно-функціонального аналізу, який дозволив показати функції, які здійснює національний освітній простір та місце в них когнітивних процесів; метод герменевтики та моделювання, що дозволило запропонувати когнітивні засади реалізації європейського вектору розвитку українського простору освіти та розробити рекомендації і висновки, які у подальшому можна застосовувати на практиці тощо.

**Наукова новизна** дослідження полягає у виявленні когнітивних засад розвитку національного простору освіти та здійсненні їхнього філософського аналізу в контексті реалізації європейсько-орієнтованої освітньої стратегії.

***Вперше:***

- здійснено цілісний аналіз концепту «національний простір освіти» в контексті пошуку та обґрунтування когнітивних засад його функціонування та розвитку. Зокрема, була продемонстрована розмита семантика зазначеного концепту, оскільки воно використовується як синонімічне разом такими поняттями, як «освітній простір», «єдиний освітній простір», та споріднених із ним понять «міжнародний освітній простір», «світовий освітній простір», «європейський простір вищої освіти», «європейський освітній простір». Виявлено, що контексті дослідження когнітивних аспектів функціонування національного

освітнього простору ця семантична розмитість набуває особливої гостроти, викликаючи потребу в обґрунтування авторської дефініції. Запропоновано під національним простором освіти розуміти систему закладів освіти та взаємодія усіх суб'єктів освітнього простору у межах національної держави щодо вироблення та реалізації єдиної стратегії розвитку освіти на єдиних когнітивних засадах. Під філософсько-когнітивними засадами розвитку освіти нами пропонується розуміти комплекс світоглядно-духовних характеристик, що узагальнюють уявлення людей щодо значення освіти в житті суспільства, перспектив розвитку освіти в межах держави та визначають специфіку мислення і пізнавальної діяльності суб'єктів освіти;

*- системним чином продемонстрована роль посттоталітарного мислення у вітчизняній освіті та запропоновані механізми його мінімізації в структурі когнітивних засад розвитку національного простору освіти.*

Зміни на початку 90-х років ХХ ст., не змогли ініціювати в освіті глибинних трансформаційних процесів у когнітивній сфері, здійснити радикальну відмову від тоталітарних освітніх практик, які набули гібридного посттоталітарного характеру в процесі злиття із новими інституційними та політичними утвореннями, а сама посттоталітарна свідомість постала відголоском централізованої адміністративної системи. За цих умов, взаємини в системі «вчитель-учень» чи «викладач-студент» залишаються суб'єкт-об'єктними, монологічними тощо. Посттоталітарному мисленню мають бути протиставлені сучасні демократичні педагогічні моделі, здатні продуктивно оновити світоглядний фундамент освіти та сприяти подальшому та остаточному викоріненню посттоталітарних підходів організації мислення та пізнання із освітнього простору, що є орієнтованим на найкращі досягнення та зразки європейської цивілізації.

***Уточнено положення про:***

- *динаміку процесу еволюції когнітивних засад освітнього простору України від моменту набуття незалежності до сучасності.* Продемонстровано потребу подальшого «демонтажу» філософсько-когнітивних, ідеологічних та інституційних засад простору освіти колишнього СРСР як такого, що обумовлює домінування репресивної педагогіки, ідеологічно ангажованого виховання, формування одномірної особистості. Показано, що трансформаційні процеси, орієнтовані на деідеологізацію освіти, перехід до ринкової моделі, усвідомлення глобальних викликів та потреба у розбудові ефективного освітнього простору, все ж не призвели до продуктивного оновлення когнітивних, світоглядних засад освітньої діяльності, виводячи цю задачу в ранг окремої наукової проблеми, що потребує уваги наукової спільноти;

- *соціокультурні виклики когнітивній сфері сучасної освіти та шляхи їхнього подолання.* Оточуюча нас соціальна дійсність та інформація і знання, які складають онтологію суспільства нового ґатунку, вимагає нових пізнавальних підходів та принципів раціональності. Цей тип мислення має радикально інші когнітивні засади, аніж той, що відповідав індустріальному суспільству: відповідно, когнітивні засади, які склали основу пізнавальної діяльності радянського (пострадянського) освітнього простору, постають неефективними в сучасних умовах. В якості когнітивних засад національного освітнього простору, мають поставати нелінійні пізнавальні підходи, завдяки яким мислення може реалізувати свій потенціал в якості гнучкого (флексибільного, творчого, дивергентного тощо) інструменту пізнання та аналізу отриманих знань.

***Подальший розвиток отримали:***

- *положення щодо ролі національної свідомості як фундаментальної основи національного простору освіти.* Було показано, що вивчення рідної мови, історії державотворення, особливостей природи, розкриття



досягнень культури (як духовної, так і матеріальної) народу, традицій та звичаїв, народних ремесел, регіональних традицій має виконувати роль не лише джерела знань, а й важливого інструменту утвердження національного освітнього простору та потенціалу її ефективного розвитку: мова має синтезуючу, інтегральну роль; національні традиції транслюють загальнолюдські цінності та національні цінності освіти; регіональні відмінності забезпечують національну самобутність освіти та ресурс розвитку системи;

- *уявлення щодо когнітивних засад процесів утвердження та функціонування освітнього простору радянської України.* В радянському освітньому просторі, у результаті його концептуального оформлення і функціонування, формувався особливий характер стосунків людей, формувалась специфічна свідомість і самосвідомість. Радянська система освіти привчала учня та студента до повної довіри до інформації, що подається, і уміння ефективно працювати саме в стабільних умовах. Іншими словами, і модель, і продукт її використання дуже повільно реагують на нові суспільні запити, залишаючись в межах моделі пізнання лінійного індустріального гатунку. В основі механізмів мислення й пізнання в освітньому просторі перебувала тоталітарна радянська ідеологія, яка поставала детермінантою виникнення фахових знань та специфічним інструментом регулювання пізнавальних процесів в освіті;

- *механізми утвердження ідеалів європейського мислення у національному освітньому просторі.* Аксіологічна орієнтація національного простору освіти України на європейські цінності є одним із принципів розвитку національної системи освіти на шляху інтеграції. Трансформація моделей пізнання та мислення у бік їхнього зближення із європейськими аналогами, побудованих на потребі демократизації взаємин між усіма суб'єктами освіти, на визнанні толерантності в якості ключового, світоглядного орієнтиру, в результат

чого освітній простір постає продуктивним середовищем для міжкультурної взаємодії. це дозволить здійснити низку кроків, які б надали більш продуктивного характеру процесам розвитку (модернізації) українського освітнього простору, особливо у вищій школі, яка є найбільш вираженою ареною трансформаційних процесів, орієнтованих на європейську перспективу.

**Практичне значення дослідження.** Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі формування сучасних гуманітарних та освітніх державних стратегій, зокрема стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року.

Також матеріали дослідження можуть використовуватись у навчальному процесі, зокрема, при читанні курсів «Філософія освіти», «Освітні технології», «Освітня політика», «Освітні вимірювання», «Теорія ефективності комунікації в міжнародній освіті», «Педагогіка вищої школи» та низці спецкурсів.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертація є результатом самостійної дослідницької роботи. Основні положення й висновки дисертації розроблені автором особисто й знайшли відображення у його наукових публікаціях.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, а також на секційних засіданнях низки міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій та семінарів, а саме: Міжнародна науково-практична конференція «Ціннісні орієнтації та світоглядні позиції людини у контексті сьогодення» (м. Київ, 2013 р.), VI Міжнародна науково-практична конференція «Сучасне довкілля: реалії та перспективи» (м. Київ, 2013 р.), Міжнародна конференція «Освіта в контексті ціннісних

орієнтацій» (м. Кишинів, 2013 р.), VII Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка вищої школи: методологія, теорії, технології» (м. Київ-Ялта, 2013 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Освітня політика держави: філософія, методологія, практика» (м. Київ, 2013 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Суспільно-політичні та соціокультурні процеси в Україні і світі» (м. Київ, 2013 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Управлінські компетенції викладача вищої школи» (м. Київ, 2014 р.), III Міжнародна науково-практична конференція студентів і молодих вчених «Дитинство. Освіта. Соціум» (м. Київ, 2014 р.) тощо.

**Публікації.** Основні положення дисертації відображено у п'яти наукових статтях, з яких чотири опубліковані у фахових виданнях з філософських наук та одна опублікована у науковому виданні України, яке включено до міжнародних наукометричних баз.

**Структура та обсяг дисертації.** Відповідно до мети та завдань дослідження, робота складається із вступу, трьох розділів (поділених на сім підрозділів), висновків до розділів, загальних висновків та списку використаних джерел (218 позицій). Загальний обсяг дисертації – 198 сторінок, основна частина дисертації – 173 сторінки.

## **РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ**

### **1.1. Концепт «національний простір освіти» в контексті когнітивної проблематики**

На початку третього тисячоліття особистість, суспільство, держава пред'являють принципово нові вимоги до освіти. Бурхливий процес змін у сфері світової освіти та в Україні, пов'язаний зі становленням постіндустріального, інформаційного суспільства, глобальними економічними і екологічними проблемами, входженням України до Болонського процесу, вимагає оцінки того, що відбувається у сфері освіти – вчених, педагогічної громадськості, визначення свого відношення до сучасного стану науки педагогіки, до процесів, які є спробою модернізувати педагогіку. В своєму дослідженні ми виходимо із потреби ревізії когнітивних засад національного простору освіти, адже вони є важливими параметрами освітнього процесу та визначають те, наскільки дієвими в умовах сучасної соціальної дійсності будуть механізми пізнання та мислення в процесі отримання освіти.

На даний час у світі продовжується глобалізація, частиною якої є найпотужніші інтеграційні процеси, що несуть у собі величезні переваги, але, одночасно, приховують у собі небачені раніше небезпеки придушення національних культур і традицій. Продовжується розбудова глобального комунікаційного простору, який здійснює фундаментальний вплив на більшість сторін суспільного життя, окрему людину на структуротворні компоненти всієї системи освіти. Процеси глобалізації перетворюють освіту на один з найважливіших елементів соціальної інфраструктури розвинених держав. Соціально-економічні і технологічні перетворення у сучасному світі висувають непрості завдання багато з яких неминуче пов'язані з функціонуванням інституту освіти. Таким чином, освіта у

сучасному суспільному розвитку виступає одним з основних інструментів підвищення конкурентоспроможності як країни в цілому, так і кожної людини окремо. Як відзначає академік НАН України В. Г. Кремень «глобалізація – це не тільки зближення народів, держав, економік тощо, а й загострення конкуренції між державами в різних галузях, розширення її поля до планетарного масштабу» [96, с. 8].

Сьогодні освітня політика кожної з держав світового простору є діалектичною єдністю і суперечністю суб'єктивного (національного) і об'єктивного – процесу глобалізації, що детермінують реформи. Причому, процес глобалізації, а також контури глобального буття, що вже реально склалися у сучасному світі, об'єктивно диктують стратегічну лінію розвитку систем освіти на всіх рівнях їх організації і функціонування: регіональному, національно-державному і міжнародному. Національні простори освіти вступають в добу перманентної модернізації, задачею якої є зростання якості освіти на фоні зближення різних європейських національних систем освіти.

Дійсно, сьогодні ми спостерігаємо появу багатьох суміжних понять до поняття «національний простір освіти», що вимагають нового осмислення закономірностей розвитку суспільства. До таких належить, наприклад, поняття «освітній простір», яке має більш широке значення у порівнянні з національним простором освіти, а також більш частіше використовується у педагогічному дискурсі: саме тому, є потреба у з'ясуванні сутнісних ознак понять «національний простір освіти» та «освітній простір», а також у дослідженні їх співвідношення і взаємопроникнення [91].

Поняття освітнього простору є важливою характеристикою освітнього процесу, тісно пов'язане не лише з розвитком педагогічної науки, але і з іншими фундаментальними процесами, що відбуваються у суспільстві. Останнім часом у науковій літературі, різноманітних

публікаціях з педагогіки соціології, філософії освіти, політології, культурології все частіше зустрічається словосполучення «освітній простір». Популярним воно стало разом з такими поняттями, як «економічний простір», «інформаційний простір», «культурний простір» та ін. Зазначене словосполучення інколи вживається як простий мовний зворот, як художній прийом, як інтуїтивно зрозуміла фраза, що допомагає авторові точніше передати сутність мовленого або написаного [181, с. 23]. Інколи, ці словосполучення несуть велике смислове навантаження у зв'язку з тим, що вони використовуються у різноманітних державних документах, міжурядових угодах, наказах Міністерства освіти і науки, рішеннях учених і спеціалізованих рад вищих навчальних закладів.

У основі словосполучення «освітній простір», основна категорія – це «простір». Ця категорія традиційно використовується в самих різних контекстах – фізичному, географічному, економічному, політичному, культурному, інформаційному, освітньому, а з формальної точки зору простір – це система, яка формується безліччю взаємодіючих суб'єктів, між якими встановлюються стосунки, які визначаються їх функціональною специфікою: системність простору виявляється у таких взаємовиключних властивостях, як протяжність і фрагментарність, безперервність і переривчаста, збереження і зміна [170, с. 26].

У широкому сенсі простір розуміється як безліч об'єктів, між якими встановлені стосунки: «простір є форма координації різних співіснуючих об'єктів та явищ. Останні певним чином розташовані один щодо одного і, складаючи різні частини тієї або іншої системи, знаходяться в певних кількісних стосунках один до одного» [170, с. 75]. Отже, найзагальніше наукове уявлення про простір пов'язане саме із порядком взаємного розташування низки об'єктів, що існують у один і той самий час.

Тим часом, поняття «освітнього простору» в педагогіці й у філософії освіти досліджене не достатньо і слабо розкрита його суть: «освітній

простір» (education space) – дане поняття, наприклад, відсутнє у таких поважних виданнях, як «Британська енциклопедія», «Велика радянська енциклопедія», «Міжнародна енциклопедія освіти», «Філософський енциклопедичний словник», «Педагогічна енциклопедія», «Педагогічний словник» тощо [107, с. 94]. Поняття «освітній простір» почало застосуватися у педагогічному дискурсі у кінці 80-х років ХХ ст., увійшло до доктринальних документів (як в Україні, також і в Росії), зустрічається в педагогічних журналах.

У 90-х роках ХХ ст. з'явилася робота І. Фрумїна і Б. Ельконїна, в якій вперше у вітчизняній педагогіці було запроваджено поняття «освітнього простору»: на думку І. Д. Фрумїна, поява в педагогіці терміна «простір» як ланки, яка пов'язує просте емпіричне уявлення про освітню установу (як інституту) і уявленням його як системи взаємопов'язаних структурних елементів, є відмовленням від ідеї про лінійно-нормативну траєкторію розвитку студента, при цьому, саме освітній простір визначає характер освітніх процесів у цілому, оскільки в цьому просторі розміщені не стільки окремі компоненти, скільки різні фактори, умови, зв'язки і взаємодії суб'єктів освіти [28, с. 29].

Протягом останніх років представники філософії освіти та педагоги все частіше звертаються до ідеї освітнього простору при вирішенні педагогічних, організаційно-управлінських завдань. Поняття «освітній простір» стало категорією, що досліджується як вітчизняними вченими (Т. Бугайова, Б. Коротяєв, Н. Касярум, М. Кісіль, В. Курило, О. Марченко, Н. Рибка, А. Семенова, Т. Ткач, В. Чепак, Ю. Шафран, С. Яблочников та ін.), так і російськими (С. Бондарева, А. Веряєв, М. Віленський, В. Гатальський, С. Конев, С. Кривих, Т. Малашіна, Є. Мещерякова, В. Панов, В. Слободчиков, І. Шалаєв, І. Шендрік, І. Фрумїн, та ін. ).

На дану якість освітнього простору вказує Ю. Шафран, який виділяє два його виміри (об'єктивний та суб'єктивний): вимір об'єктивний – це

реально існуючі елементи сформованого освітнього простору, місцевого, загальнодержавного чи глобального, що представлені соціальними умовами, інформаційним та законодавчим забезпеченням, окремими освітніми системами з їх програмами та подіями; вимір суб'єктивний – це ті елементи освітнього простору, що існують віртуально у свідомості людини, це простір ще нереалізованої норми, ідеалу, який виявляє зв'язок з реальним станом речей, при чому, наголошує дослідник, суб'єктивний вимір освітнього простору визначається з точки зору її основного суб'єкта [182, с. 124].

Ю. Шарпан також обґрунтовує тезу, що більшість дослідників означеної проблеми (Є. Бачинська, Б. Гершунський, В. Гінецінський, Б. Єльконін, Б. Серіков, Ю. Шабалін, І. Фрумін та ін.) під поняттям «освітній простір» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами у галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі – світовий або європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо [182, с. 123-124]. Наприклад, російський дослідник Ю. Шабалін під «освітнім простором» розуміє педагогічну категорію, цілісну інтеграційну одиницю соціуму і світового освітнього простору, що має нормативно або стихійно структуровану власну систему координат [98]. Як демонструє соціальна практика, освітній простір утверджується та функціонує за більш складними механізмами, аніж інші види соціальних просторів.

Власний аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми освітнього простору, а також систематизація проблемного поля пошуку змісту поняття «освітній простір», запропонованого Н. Чабан, дозволяє дійти певних висновків:

- освітній простір відображає систему соціальних зв'язків та відношень у галузі освіти, характер взаємовідносин суспільства і



соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства;

- освітній простір – структурована система педагогічних факторів, що забезпечують зустріч, взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) особистістю у процесі її розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища;

- освітній простір – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їх творчого потенціалу;

- освітній простір має часові характеристики суспільного розвитку, що існує у модусах: минулого (колективний досвід, створена система знань, умінь та навичок, що втілена у матеріально-суспільні елементи, зразки та традиції діяльності та ін.), теперішнього (колективна праця як активне використання досвіду та процес творчості нових форм, зразків, результатів діяльності) та майбутнього (суспільно необхідні реальні можливості, плани, проекти, ідеали усіма можливими засобами їхнього досягнення та здійснення);

- освітній простір завжди має певні особливості залежно від його географії (території розташування, місця розгортання);

- освітній простір характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розташування у просторі та взаємодія) та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою;

- проектування освітнього простору є організаційною основою інноваційного розвитку закладу освіти [175].

За думкою Н. Рибки, поняття «освітній простір» відбиває, переважно, внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні та ін.) зміни в системі освіти, безвідносно до перевлаштування системи інституційних

зв'язків освіти з іншими державними, недержавними та міждержавними установами: у свою чергу, становлення поняття «освітнього простору» нерозривно пов'язане зі становленням такої філософської категорії, як «соціальний простір» (М. Ахундов, І. Блауберг, П. Бурд'є, В. Віноградський, Є. Гіденс, Г. Зборовський, А. Лой, В. Свідерський, Н. Смелзнер, П. Сорокін, М. Фуко, В. Черніков, Е. Юдін) [145, с. 7-8]. У самому загальному плані, продовжує авторка, актуальність дослідження зазначених категорій зумовлюється потребою вироблення більш повного уявлення про масштаби, темпи, послідовність, глибинність й орієнтованість соціальних перетворень в усьому світі [145, с. 8].

Тому, на нашу думку, можна погодитися з українським дослідником М. Чайковським стосовно дефініції освітнього простору, який є певною частиною соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо [176, с. 18].

У реальному житті освітній простір тісно пов'язаний зі складно утвореними територіальними сутностями, розвиток яких детерміновано комплексом соціальних, економічних і культурологічних факторів. Освітній простір є об'єктивним, дискретним і континуальним водночас. Проте, у ході проектування простір виступає як дискретний, що дозволяє розкласти його на складові підсистеми. Дискретизація освітнього простору відбувається у ході природної еволюції соціуму, внаслідок соціально-економічних та політичних процесів. У результаті цих процесів виникають ареали освітнього простору різного розміру та ієрархії [112, с. 471].

Але потреба в освітньому просторі зумовлена такими чинниками, як загостренням завдання оптимізації власного національного простору

освіти та об'єктивними процесами, як відбуваються у світовій спільноті і передбачають потребу у об'єднанні зусиль в освоєнні інформаційних, комунікативних, економічних тощо просторів, що стає провідним елементом подальшого прогресу. Тому процеси глобалізації та інтеграції національних систем освіти призвели до звуження значення освітнього простору – до національного простору освіти, яке прив'язане до національно-державного устрою.

Під національним простором освіти мається на увазі територія, що розглядується виключно з освітньої точки зору. Система освітнього простору виступає на такій території як один з компонентів складнішої соціальної системи. Таким чином, необхідно розрізняти освітні простори і за територіальним принципом:

- світовий освітній простір;
- європейський єдиний освітній простір, регульований Болонськими угодами, до яких Україна приєдналася у травні 2005 року;
- освітній простір України, регульований Законом «Про освіту» і іншими нормативними документами;
- регіональний освітній простір;
- освітній простір навчального закладу;
- освітній простір особистості.

Окрім ключового поняття «національного простору освіти» в нашому дослідженні використані й інші суміжні концепти. Так, для дослідження простору освіти в СРСР використано такі поняття, як «жорсткий освітній простір» і «м'який освітній простір». Узагальнення різних за формулюванням, проте близьких за своєю суттю моделей, що є на сьогодні визначальними для теорії, а також методології освітньої діяльності, дозволяє виділити дві основні стратегії конституювання простору освіти.

Задля їх обґрунтування, на думку української дослідниці О. Марченко, і вводяться у науковий обіг ці поняття: ступінь «м'якості» або «жорсткості» освітнього простору, у першу чергу, пов'язаний зі ступенем прояву суб'єктного просторового виміру або, іншими словами, із масштабами реалізації антропологічних засад освітньої діяльності [113, с. 478]. Для антропологічного світогляду, пише далі авторка, неприйнятним є масштабне соціальне проектування і жорсткі соціальні технології, що підпорядковують інтереси особистості логіці проекту і перетворюють людину на «гвинтик» соціальної машини: якщо учень із його внутрішнім світом втрачає свою панівну роль в освітньому процесі, й відповідно у суспільній свідомості Людина перестає бути моделлю Всесвіту, а її життя і внутрішній світ стають лише однією з ланок складної і чітко структурованої реальності, то освіта розвивається за моделлю жорсткого освітнього простору й у своєму найбільш концентрованому вигляді перетворюється на систему [113, с. 478].

Іншим поняттям, яке є важливим для нашого дослідження є етнічні стереотипи. Щодо ролі стереотипів у нашому житті, в цілому, та у здійсненні когнітивних пізнавальних операцій, вважаємо за доцільне навести наступні ідеї Д. Свириденка: «Зрозуміло, що соціальна реальність через свою фрагментованість (окремі індивіди, соціальні групи тощо) набуває суперечливого та невизначеного характеру, а, для вписування в неї, людина змушена час від часу здійснювати операції спрощування, шукаючи засоби оперування із різноманітним характером оточуючої дійсності, застосовуючи стереотипи. Ми розуміємо необхідність їхнього використання у нашій повсякденній комунікації, важко уявити життя без них, проте стереотипи не повинні бути їхньою домінантою, адже активне їхнє конструювання та використання надає негативних рис комунікативним практикам, стаючи інструментом маніпуляцій з боку політичних сил тощо» [149, с. 179].

Багато, хто з науковців висуває думку про наявність двох додаткових стереотипів як критерії емоційної оцінки – це позитивні та негативні стереотипи. Позитивні стереотипи розуміються як стверджуючі, позитивні судження з оцінкою тих чи інших рис етнічної групи чи етносу загалом, а негативні, у свою чергу, стверджують, що певна етнічна група має деякі негативні риси і спроможні на небажані, шкідливі дії. Неодноразові дослідження доводять, що кількість негативних стереотипів є меншою, ніж позитивних, але в певні періоди існування етнічних груп кількість негативних стереотипів може збільшуватися.

Якщо більш детально звернути увагу на таке явище як стереотипи, то можна безумовно стверджувати, що за предметом або обсягом змісту можна виділити найрізноманітніші різновиди стереотипів. Більше того, можна взагалі виокремити таку ж саму за кількістю низку соціальних стереотипів, скільки нам відомо груп людей. Навіть пересічній людині відомо, що сьогодні існують стереотипні судження про обидві статі (як представників соціальних груп чи категорій), про педагогів, продавців, науковців, студентів та інших груп.

Формування етнічних стереотипів відбувається під впливом багатьох різноманітних факторів. Так, система освіти, як один з головних інститутів соціалізації, виконує важливу роль у процесі формування етнічних стереотипів. При цьому особлива увага вчителів, класних керівників, шкільних психологів повинна приділятися роботі в класах, де є діти з різних етнічних груп, адже відмінність дитини за зовнішнім виглядом, національністю призводить до підвищеної уваги з боку однолітків. У зв'язку з тим, що школярі приходять до школи з певними світоглядними установками, набором звичок та стереотипів, які сформувалися як наслідок соціалізації в сім'ї та дошкільному навчальному закладі, вчителю слід приділяти значну увагу стосункам у класі, впроваджуючи такі форми роботи з дітьми, які направлені на унікальність кожної культури.

Задоволення потреби в спілкуванні в групах, причому неформальних, таких, що стихійно утворилися є ще однією характерною рисою для підлітка. Помітним є те, що більш старший підліток вже сам вибирає собі друга, і робить він це, спираючись на свої симпатії та інтереси, а не у зв'язку з близькістю його проживання.

Ще одним ключовим поняттям даної дисертації є «національна свідомість», яка входить в філософський і науковий обіг на початку ХІХ ст. під впливом філософських ідей Гердера. Це поняття функціонувало не лише в філософській думці України, а й у більшості країн Європи. Поняття «національна свідомість» ґрунтувалося на етнічній самоідентифікації. Українська інтелігенція пов'язує поняття «національна свідомість» з виявленням неповторних рис своєї народності, втілених у мові [92, с. 96]. Національна свідомість – це закодований на генетичному рівні спосіб мислення і світосприйняття. Ця система гранично стійка до зовнішніх впливів, а першоосновою її є мова, яка виступає неодмінним складником національної свідомості. Свідомість формується, виявляється в мові, а мова постає як універсальна ознака етносу, тобто можна говорити про українську мовну самосвідомість, що передбачає:

- 1) усвідомлення окремішності своєї мови як засобу етнічної самоідентифікації особистості;
- 2) бачення просторового і часового поля української мови як феномена єдності, цілісності українського етносу (нації);
- 3) відбиття (віддзеркалення) мовної самосвідомості в самоназвах українців та в їхній мові [60, с. 107].

Дослідник П. Кононенко визначає національну свідомість як сукупність соціальних, політичних, економічних, філософських, релігійних, моральних поглядів, переконань і стереотипів, які характеризують певний рівень духовного розвитку нації: національна свідомість не передається генетично, не купується і не продається, це

категорія моральна і залежить вона, у першу чергу, від носія – нації [87, с. 441].

До того ж, на нашу думку, кожний національний простір освіти має бути в zasadничений на специфічних моделях пізнання та мислення, які сформувались в ньому в результаті розвитку культури, соціальних трансформацій, які пройшли шлях утвердження їх в ролі когнітивних засад, характерних саме для даного національного простору. Ми пропонуємо під національним простором освіти розуміти систему закладів освіти та взаємодію усіх суб'єктів освітнього простору у межах національної держави щодо вироблення та реалізації єдиної стратегії розвитку освіти на єдиних когнітивних засадах.

Зазначені когнітивні засади також є важливими детермінантами розвитку національного простору освіти. Нами пропонується під філософсько-когнітивними засадами розвитку освіти розуміти комплекс світоглядно-духовних характеристик, що узагальнюють уявлення людей щодо значення освіти в житті суспільства, перспектив розвитку освіти в межах держави та визначають специфіку мислення і пізнавальної діяльності суб'єктів освіти.

Звернемося ще до одного дотичного поняття – «расизм». Дослідниця проблем обґрунтування толерантної освіти Г. Безюлева пише, що на сьогоднішній день досить часто навіть в освітньому середовищі можна його почути на відміну від понять «ксенофобії», «етнофобії», «етноцентризм» і т. д.: по-перше, тому, що «етнофобія», «етноцентризм», «етнічна неприязнь» і т. п. припускають звернення до багатозначного і, на наш погляд, виключно проблематичного поняття «етнічного»; по-друге, використання психологічних або психіатричних категорій типу «фобія», «неприязнь» і т. п. відводить від соціологічного розгляду проблеми; по-третє, в співтоваристві соціальних дослідників з 1970-х років йде дискусія про «новий расизм» [15, с. 23-28].

Не новим є той факт, що демократичні перетворення потребують формування і поширення нових (сучасних демократичних) навичок поведінки з соціальними відмінностями. В багатьох зустрічається теза про те, що формування основ соціальної толерантності не може відбуватися при наявності есенціалістських стереотипів мислення. Ці стереотипи примушують бачити ті або інші перешкоди, що виникають на шляху взаєморозуміння і солідарності, як «природні» і провокують пошук «природних» підстав соціальної нерівності, нетерпимості і виключення тієї або іншої категорії населення. В цьому плані евристичною вважаємо думку А. Гора, відомого американського політика, громадського діяча та дослідника сучасних соціальних проблем: «Використовувати довільне визначення для виключення неприємних факторів з розрахунку того, що є корисним, а що шкідливим, – це нечесність. У філософському розумінні вона схожа на моральну сліпоту, притаманну расизмові й антисемітизму. Такі люди також використовують довільні визначення для виправдання того, що вони вважають певну групу людей малоцінними й непотрібними» [44, с. 190].

Не рідкою є ситуація, коли в школах побутують расистські стереотипи, причому вони можуть бути присутні як у учнів, так і вчителів. Діти, які в силу певних обставин, вважаються мігрантами, часто відчують на собі пряму дискримінацію та соціальну виключність у своїх класах. Такі явища набирають свою актуальність особливо під час збільшення кількості міграційних процесів, а також під час ведення дискусії про важливість прийняття мігрантів у зв'язку зі зростанням відсотка депопуляції населення. Разом із тим, П. Фрейре стверджував, що невід'ємною рисою правильного мислення є рішуче заперечення всіх і кожної форми дискримінації, адже расові, класові чи статеві упередження загрожують самій суті людської гідності, й становлять радикальне заперечення демократії [174, с. 53]. Отже, в освіті повинні утверджуватись



стилі мислення, орієнтовані на толерантні цінності й категоричне заперечення проявів дискримінації.

Таким чином, у даному підрозділі нами був здійснений аналіз поняття «національний простір освіти» та розкриті когнітивні виміри сучасного національного освітнього простору. Запропоновано під національним простором освіти розуміти систему закладів освіти та взаємодію усіх суб'єктів освітнього простору у межах національної держави щодо вироблення та реалізації єдиної стратегії розвитку освіти на єдиних когнітивних засадах.

Під філософсько-когнітивними засадами розвитку освіти нами пропонується розуміти комплекс світоглядно-духовних характеристик, що узагальнюють уявлення людей щодо значення освіти в житті суспільства, перспектив розвитку освіти в межах держави та визначають специфіку мислення і пізнавальної діяльності суб'єктів освіти.

Визначено, що евристичними методологічними підходами для дослідження когнітивних вимірів сучасного національного освітнього простору є компаративний аналіз когнітивних засад простору освіти в колишньому СРСР і Україні, аналіз його суперечностей та причин його розпаду, системний аналіз передумов трансформації парадигми мислення та пізнання, детермінованих процесами глобалізації та інформаційної революції, зростанням ролі комунікативних відносин, набуттям освітніми системами статусу полікультурних тощо.

## **1.2. Національна свідомість як онтологічна основа національного простору освіти**

Для вітчизняного освітнього простору актуальною є проблема виявлення джерел формування національного простору освіти.

Насамперед, мови, національних традицій, національної свідомості та регіональних особливостей формування національного освітнього простору.

Серед найважливіших джерел формування та розвитку національного простору освіти завжди виділяють національну мову. Оскільки саме мова є детермінантою свідомості, ретельного аналізу потребує утвердження української мови як мови державної. О. Куць пише, що мова народу є найважливішим компонентом його комунікативності та культури: вона виникає разом із утворенням етноспільноти й одночасно є умовою її спілкування, ідентифікації та існування, отже, не дивно, що в процесі утворення, функціонування та зміцнення національної держави мовна політика не лише активно служить досягненням цієї мети, але й є засобом формування в суспільстві базових цінностей його існування [104, с. 3].

Легітимізація української мови в якості мови української нації, державної мови в незалежній Україні співпали з інтеграційними процесами України в Європу, української культури в зарубіжну культуру. Інтеграція не означає денаціоналізацію, яка є характерним явищем для сучасних соціально-економічних умов української держави. В інтегрованому світі багатомовними можуть бути люди, залежно від їх лінгвістичного дару, а не цілі суспільства. Ми погоджуємось із тезою Н. Костриці, що державна мова – це не одна з мов, яку добровільно обирають чи не обирають громадяни для свого виробничого, громадського чи особистого життя: це мова, яка повинна бути пріоритетною в суспільному житті української нації [92, с. 95].

Українознавчий світогляд охоплює концепти українознавства, визначені П. Кононенком наступним чином: Україна – етнос, Україна – природа, Україна – мова, Україна – історія, Україна – нація, Україна – держава, Україна – культура [87, с. 15]. Отже, вивчення рідної мови,

історії, природи, розкриття найкращих досягнень духовної і матеріальної культури народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел має бути не лише джерелом знань, а й незмінним засобом формування національної свідомості [87, с. 16].

Подолання відчуження людини від її істинної сутності, формування духовно розвиненої особистості в процесі історичного розвитку суспільства не відбувається автоматично: воно потребує зусиль з боку людей і ці зусилля спрямовуються як на створення матеріальних можливостей, об'єктивних соціальних умов, так і на реалізацію нових можливостей духовно-морального розвитку людини, які відкриваються на кожному новому історичному етапі, і саме в цьому двоїстому процесі реальна можливість розвитку людини як особистості забезпечується всією сукупністю матеріальних та духовних ресурсів суспільства [168, с. 44].

Визначення головної мети національного виховання, його принципів і основних напрямів, а також форм, засобів і методів його здійснення потребує досить чіткого уявлення про особливості національних і соціальних рис нашого народу, шляхи й розвиток менталітету українців [8]. Основними завданнями, які стоять перед фахівцями, що досліджують та вивчають проблеми національного виховання сьогодні, за думкою О. Антипець, є наступні:

1. Розробка теоретичних та методологічних положень з проблем національного виховання, адекватних вимогам національної школи та відповідних інституцій Української держави на сучасному етапі.

2. Переосмислення мети виховання, форм організації відповідно до потреб часу та завдань суверенної України.

3. Створення цілісної системи національного виховання, яка являє собою логічний взаємозв'язок між національною культурою, мовою, наукою, освітою, традиціями, вірою.

4. Обґрунтування необхідності введення у зміст виховання національного компонента, тісно пов'язуючи його із загальнолюдськими цінностями, тобто засвоєння цінностей рідного народу та культурних надбань інших народів.

5. Розкриття механізмів передачі етнокультурних традицій у процесі виховання молоді [8, с. 9].

Формуючий вплив на українознавчий світогляд мав тісний зв'язок народу з природою. Українці проявляли високий рівень толерантності до довкілля. Домінантною рисою взаємовідносин людини і природи було гармонійне співжиття з нею, раціональне використання її ресурсів. Природі належить значна роль в ідентифікації українського етносу-нації. Людині природа додає широту світосприйняття та світорозуміння, глибину переживань. Природа історично виробила етнопсихологічні константи, які і впливають на формування світогляду українського народу [92, с. 97].

Синтезуюча, інтегральна роль мови виявляється на рівні формування українознавчого світогляду через мовну стійкість підростаючого покоління. Українознавчий світогляд людини пов'язаний з її мовною стійкістю, і навпаки – мовна стійкість засвідчує наявність українознавчого світогляду в кожного громадянина держави. Нині основу поняття «мовна стійкість» визначають такі чинники, як авторитет нашої рідної мови, засвоєння та актуалізація потреби спілкуватися її засобами, а також радикальне заперечення відступництва від неї, а також чітке прагнення позбутися проявів суржику.

Важливо, за думкою А. Єрмоленка, правильно зрозуміти проблему формування мовно-національної свідомості українців, яка полягає не в тому, «що люди не усвідомлюють значення мови в процесах державотворення, а в тому, що зруйновано суспільний ґрунт засвоєння української мови, втрачено національні орієнтири в збереженні національної культури й мови, зруйновано мовне середовище, яке

безпосередньо визначає пріоритети і практично сприяє виробленню мовного автоматизму, засвоєнню мовного коду» [60, с. 103].

Дослідник Н. Костриця справедливо зазначає, що процеси державотворення зумовлюють формування нових рис національної свідомості, потребу виховання державницького мислення, а відповідно вироблення нових стандартів як у мовній практиці, так і в поведінці, а сама ж мова є універсальним феноменом буття і свідомості української нації, а стан морального здоров'я нації вимірюється ставленням до мови [92, с. 94]. Зрозуміло, що сьогодні точиться багато дискусій навколо мовного питання, оскільки воно постає засобом маніпуляції суспільною свідомістю та зброєю у боротьбі за політичну владу.

Але на цьому етапі, перед прийняттям будь яких рішень стосовно мовного питання важливо зрозуміти, що через мову відбувається ідентифікація людей з державою, культурою представниками і носіями яких вони є. Автор В. Крисаченко, називаючи ознаки ідентифікації українського етносу, зазначає: «Самовизначення досягається за допомогою, наприклад, релігії, мови, способу господарювання, але найрозвиненіша його підстава – політична, тобто створення певних інституцій (центрального управління, армії, суду, фінансів тощо), котрі і дозволяють реалізувати цілі та цінності певного етнокультурного соціуму чи, принаймні, його активної та діяльної частини» [102, с. 7]. Дослідник справедливо акцентує увагу на вагомості політичного самовизначення (існування держави), яке відкриває для етносу шлях розвитку його духовної і матеріальної культури.

У вирішенні мовного питання, таким чином, не може бути іншого вектору, крім спрямованість на зміцнення єдиної державної української мови, бо як писав великий педагог К. Ушинський у статті «Рідна мова»: «Мова народу – краший, що ніколи не в'яне й вічно розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії. У

мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина, – в ній втілюється творчою силою народного духу в думку, у картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища... Відберіть у народу все – і він усе може повернути; але відберіть мову, і він ніколи більше вже не створить її; нову батьківщину навіть може створити народ, але мови – ніколи: вимерла мова в устах народу – вимер і народ» [87, с. 135]. Минув час, але ці думки не лише не втратили своєї актуальності, але й набули нового звучання в умовах військової та мовно-інформаційної інтервенції в український простір північно-східного сусіда України.

Поряд з мовою, важливим джерелом формування та розвитку національного простору освіти є національні традиції, звичаї та герої. Психологія сприйняття відроджуваних культурно-національних традицій та героїв може бути визначена через аналіз введення національного країнознавства та відродження національної історії. Найбільш значимі і перевірені часом національні цінності освіти, органічно включаються у загальнолюдські цінності і навпаки; національні цінності освіти, як і загальнолюдські – не статичні, а історичні, тобто знаходяться в постійному розвитку і зміні під впливом змін у русі певної суспільної форми, соціально-економічних і культурних умов даної країни.

Усі найбільш значущі досягнення духовної культури, літератури і мистецтва, науки і техніки, матеріального виробництва тієї чи іншої країни за допомогою відображення їх у змісті освіти набувають значення його національних цінностей і активно впливають на формування громадянськості і патріотизму підростаючих поколінь, проте одним з вирішальних умов такого функціонування національних цінностей освіти слід визнати їх чітку гуманістичну спрямованість і демократичну сутність (зв'язок з народними витоками) і повне, рішуче розмежування з будь-якими проявами націоналізму і шовінізму [139, с. 5]. Національні цінності освіти та культурно-національні традиції суспільства повинні бути

взаємопов'язані, що відбувається у освітньому просторі. У суспільстві завжди є носії знань і вірувань, що утворюють онтологічний (осягнення буття розумом або інтуїцією) компонент [162, с. 194].

Як зазначав Г. Челпанов, з психологічного погляду відомо, що найхарактерніша ознака простору полягає в уявленні про нього як про складений з окремих елементів, кожен з яких існує незалежно від іншого й водночас разом з іншим: ми не можемо сприймати речі інакше, ніж як у зв'язку з простором. Тому поняття простору є необхідною логічною умовою сприймання зовнішніх речей як джерела й можливостей пізнання [177, с. 31]. Поняття освітнього простору перетинається з поняттям національного простору, а освіта є потужним фактором формування суспільної свідомості, тому реформування освіти має відбуватися у бік створення умов задля національного та культурного відродження.

Водночас ідеї реформування освіти оформились у важливу психологічну тезу О. Асмолова – перехід від культури корисності до культури гідності [10, с. 451]. Культура гідності передбачає розвиток науки, орієнтованої на долі особистості, на те, що стоїть за кожною особистістю як індивідуальністю – мінливість, непередбачуваність, варіативність, коли епередбачуваність особистості розуміється в позитивному сенсі: не як механічна адаптація до створених умов, а як пошукова активність та перетворення цих умов для розвитку особистості і суспільства [10, с. 451]. У цьому контексті, освіта України повинна постати як освіта гідності, спрямована на розвиток особистості, здатної здійснювати значні перетворення в суспільстві з метою його визначного місця у світовому просторі [67, с. 153].

На шляху набуття спільної громадянської ідентичності конструктивну роль може відіграти державна політика, спрямована на розбудову символічного простору держави, який включає ієрархію

атрибутів національної само ідентифікації: поряд з національною мовою, національними кодами та символами, історичним міфом та героїчним олімпом нації, окреме місце у структурі державної символосфери належить цілісному образу країни, адже в ситуації, коли геокультурна регіональна специфіка перетворюється на фактор суспільного розколу, політика організації символічного простору держави є одним з практичних шляхів до формування спільноти [86, с. 151].

Цікавою є позиція Н. Ковтун в даному питанні: авторка вважає, що а шляху подолання розриву світоглядних засад, нівеляції цінностей, втрати духовних орієнтирів у сучасному українському соціумі важливого значення набуває дослідження позачасових носіїв культури, своєрідних вертикальних інформаційно-енергетичних структур, які пронизують історичний процес від найдавніших часів до сучасності, проте непересічне значення серед них має архетип культурного героя як магістральна метаструктура духовної традиції будь-якої епохи [84, с. 6-7]. Дослідниця продовжує, що у свідомості сучасної людини надто глибоко укорінилася віра в надприродного героя-захисника, який за своїми сутнісними рисами співпадає з образом міфічного першого героя, а трагічний освід минулого століття засвідчує, що ідеологія й пропаганда у тоталітарних режимах ґрунтується на експлуатації образу культурного героя [84, с. 7].

Для цього штучно створювалися героїчні пантеони, насаджувався образ рішучого, безкомпромісного героя – справедливого поборника суспільних і національних ідеалів [84, с. 3]. Досягнення поставленої мети, часто ефемерної, згубної для самого суб'єкта, уявляється йому ціннішим за власне життя. А відтак, у його вчинках у тій чи іншій мірі простежуються риси як конструктивної, так і деструктивної діяльності, що визначає її неоднозначний, суперечливий характер [84, с. 3].

Своєрідним аспектом у процесі відродження української нації є міф і національні архетипи, які реалізуються зокрема через національний міф, а



посилену увагу до міфу не як до тексту, а насамперед як до міфічної свідомості, а також активізації глибинних архетипічних структур колективного несвідомого (особливо національного) можна пояснити двома причинами [54].

На думку Н. Дев'ятко, коли імперія «відпускає» колонію, існує три можливі шляхи розвитку:

1) еліта як і раніше орієнтується на метрополію, щоб продовжити «старі добрі часи»;

2) її змінює національна еліта, але таке можливо лише за наявності в народі нездоланного та відчайдушного прагнення до незалежності, надзвичайно високого визвольного руху, коли незалежність «державна», відбувається імітація зміни;

3) квазінаціональний режим і орієнтація на провідну силу сучасного світу, що спроможна дати ідеологію, визначити стратегію [54].

Другий шлях дослідник вважає найуспішнішим. Якраз у переломні історичні моменти відроджується міфічна свідомість, апелюючи до глибинних архетипів, насамперед національних, коли події стосуються цілої нації, стаючи головною рушійною силою для національного порятунку і відродження національної свідомості [54]. Для втілення таких перетворень необхідно вичленити саме ті архетипи, що мають глибинний національний характер.

Згідно з концепцією Н. Хамітова, архетипи постають результатами внутрішньої комунікації особистостей певної нації, схожої думки дотримується О. Сліпущко, за твердженням якої, внаслідок тривалого еволюційного розвитку загальнолюдські архетипи стають національними, проте саме спорідненість національних і загальнолюдських архетипів, як стверджує С. Кримський, є передумовою вивільнення духовного життя нації із ситуації одноразовості і тлінності у простір вічності [101, с. 9].

С. Кримський в українській духовній традиції виділяє архетипи Серця, Природи, Софії, Слова, а звернення до архетипів розглядає як особливий методологічний ракурс, в якому завдяки перетворенню минулого у символ твориться смисл майбутнього [101, с. 75]. Культура, на думку С. Кримського, є системою, котра здатна до самоорганізації і розвитку, а саморозвиток завбачує закидання з самого початку вперед у майбутнє усієї потенційної сітки цілого; подальший розвиток лише актуалізує окремі ланки сітки, розкриваючи потенції цілого за сегментами – мова йде про наскрізні символічні структури, які за історичної мінливості змісту тематично присутні в усіх фазах історії культури [101, с. 77].

Однак, звернення до архетипів, продовжує С. Кримський, не означає повернення в минуле: це особливий методологічний ракурс, в якому завдяки перетворення минулого в символ твориться смисл майбутнього, адже архетипи – це культура поперед нами, культура, що випереджає нас є ймовірною, вся її багатоманітність, різночасові вияви окремих потенційно можливих сегментів залежать від духовних, соціальних, економічних умов [101, с. 79]. Одні архетипи домінують на певних історичних етапах, інші перебувають у тимчасово законсервованому, зародковому стані.

Враховуючи те, що архетип має наповнюватись власним досвідом (інакше він залишається неживою структурою, адже архетипи є основою міфічного світогляду), то можна говорити про наповнення архетипічних підсвідомих структур саме національною інформацією, яка водночас сприяє і національному відродженню: це притаманно як кожній окремій людині, для якої особистісна інформація наповнена власним неповторним досвідом, так і для цілого народу, який починає усвідомлювати себе народом, а не частиною якоїсь іншої «маси» (як це було в Радянському Союзі, «совєтськіє» люди), і водночас стає основою нової світоглядної парадигми, здатної (певно, так буде) вплинути на всесвітнє постмодерне

поле і почати його змінювати, що зумовлено прагненням міфу до цілісності [54].

Л. Засекіна пише, що національно-культурна специфіка українського простору та особливості вітчизняної ментальності подають інший ракурс проблеми стосовно вироблення філософії освіти, проте архетипні особливості української психіки різняться окремішністю постаті українця в суспільстві, а особливо в такому утворенні, як держава [67, с. 155-156].

Внаслідок цього, пише Л. Засекіна, українська нація являє собою не відкриту систему, утворену особливостями взаємодії окремих складових (особистостей), що розвивається за рахунок влиття в інші системи (європейський простір), а хаотичну сукупність складових (особистостей), яким важко опинитись у певній структурі з виконанням конкретних функцій у системному розумінні, тому, доки суспільне життя, зокрема українська освіта, не набуде системності у власному просторі, жодне влиття в інші полісистеми не буде плідним для розвитку українського суспільства [67, с. 156].

Відтак філософія освіти в Україні, продовжує авторка, має зосереджуватись на пошуку моделі, яка б долала межі індивідуалістичності української ментальності, наповнюючись цінностями цілісності української нації, її самобутності, і це слугуватиме важливою передумовою розвитку суспільства, а акценти у реформуванні освіти повинні ставитись не на можливостях студентської молоді навчатись і працевлаштовуватись у розвинених країнах світу, а на необхідності високоякісної освіти для відродження власного суспільства, зростання затребуваності різних його сфер у геополітичному просторі [67, с. 157].

Засобами реалізації національного освітнього простору є перш за все, рідна мова, рідна історія, родовід, краєзнавство, рідна природа, національна міфологія, фольклор, національне мистецтво, народний календар, народні прикмети, вірування, релігійно-побутова культура,

виховні та національні традиції, обряди, звичаї, національна творчість, національні пріоритети у вихованні дітей [8, с. 9]. Базовим принципом у виховання особистості українця є етнізація – наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина, а принцип етнізації однаково стосується всіх народів України: створення можливості всім дітям навчатися у рідній школі, виховування національної гідності та свідомості; відчуття етнічної причетності до свого народу у розвитку національної свідомості особистості виділяють три етапи [8, с. 9].

За систематизацією, запропованою Н. Засекіною, першим етапом є етнічне самоусвідомлення, яке є першоосновою, корінням патріотизму. Етнізація дитини починається з раннього періоду життя в сім'ї, з маминої колискової, з бабусиної казки, з участі дитини у народних обрядах, із народної пісні, причетності до народної творчості. У ранньому дитинстві формується культ рідного дому, сім'ї, предків, рідного села чи міста [67, с. 59-60]. Фундаментальне значення в процесі етнізації має рідна мова.

Другим джерелом у розвитку національної свідомості людини є етап національно-політичного самоусвідомлення, який припадає переважно на підлітковий вік і передбачає усвідомлення себе як частини нації. Особливо важливим на цьому етапі є відновлення історичної пам'яті та формування почуття національної гідності. Правильне розуміння понять патріотизму та націоналізму, національно-культурної вартості; почуття національної, расової та конфесійної толерантності формуються на третьому етапі – етапі громадсько-державного самоусвідомлення [67, с. 60].

Дослідник С.Котляренко справедливо зазначає, що те, яким буде народ України завтра – багато в чому залежить від виховання сучасної молоді, а завдання вихователя, вчителя, викладача, донести до юних сердець розуміння шанобливого ставлення, доброти душі, а, можливо, на допомогу нам прийдуть художні твори українських класиків, які, на жаль,

мало хто сьогодні читає та аналізує з молоді [93, с. 56-57]. Автор продовжує: «Ми спостерігаємо байдужість до ближнього, цинічне ставлення, відсутність культури, національну зневагу. Сучасне покоління значно втратило здатність емоційного сприйняття, почуття співпереживання чужому болю. Важливе місце у розвитку особистості належить художній літературі як мистецтву слова і як навчальному предмету. А оскільки художні образи, що є сплавом ідеї і образного слова, служать могутнім засобом впливу, то читання набуває особливого значення як специфічний предмет виховання і розвитку національної свідомості (патріотизм, державницьке мислення, почуття Батьківщини тощо)» [93, с. 57].

Головним інтегруючим чинником нації є національна свідомість. Утворена нація існує насамперед завдяки самосвідомості людей, їх самоототожненню з національною культурою. Національна самосвідомість лежить в основі національного характеру, національної психології. Звернувшись до роботи Г. Розлуцької, зазначимо, що рівень національної свідомості визначають за допомогою знання історії свого народу (історична пам'ять), ставлення до національних традицій, символів, свят і звичаїв, особливо до мови свого етносу, почуття національної гідності і т. д., а головним інтегруючим чинником є ідея національної держави, що узгоджуються з системою ідеологічно-політичних цінностей [146, с. 81]. Ідеологічно-політичний компонент національної свідомості на відміну від інших не виникає стихійно на побутовому рівні, а є результатом, виробленим національною інтелігенцією. Національна ідея на ґрунті національної культури в термінах політико-правових, ідеологічних доповнює зміст етнічної свідомості [146, с. 81].

Дослідник О. Гуляр пише, що знання, значення і смисли, що зберігаються в мові, спрямовують та диференціюють почуття людини, волю, увагу та інші психічні акти, об'єднуючи їх в єдину свідомість:

знання, що накопичені історією, політичні і правові ідеї, досягнення мистецтва, мораль, релігія і суспільна психологія являють собою свідомість суспільства в цілому (суспільну свідомість), але ототожнювати свідомість тільки із знанням і мовним мисленням не можна [51, с. 308]. Поза живої, чуттєво-вольової, активної діяльності всієї сфери психічного, мислення взагалі не існує: свідомість, увібравши до себе історичний досвід, знання і методи мислення, відпрацьовані історією, засвоює дійсність ідеально, при цьому обираються нові цілі і завдання, створюються проекти майбутнього, що спрямовує всю практичну діяльність людини, адже свідомість формується дійсністю, щоб у свою чергу впливати на цю дійсність, визначати та регулювати її [51, с. 311].

Самосвідомість передбачає появу назви чи самоназви людського згуртованості як основного компонента у процесі становлення народу: у сприйнятті назви народу виявляється психологічна сумісність, родинна згуртованість, визнання родинного пращура, вона почуває себе українцем, тобто у такий спосіб свідомо ідентифікує себе з усім, що створив цей народ упродовж усієї попередньої історії [146, с. 82]. Це не що інше, як глибинна внутрішня настанова усвідомленої поведінки. Будь-яка штучність, за тезою Г. Розлуцької, агресивність у напрямку зміни самосвідомості чи визнанні самоназви народу зазнає невдачі, не має майбутнього [146, с. 82].

Проблема національної свідомості є однією із центральних при побудові та розвитку держави й нації в усій різноманітності буття – історичного, світоглядного, ціннісного, соціального, економічного. Власне, саме національна свідомість та національна ідентифікація є тим компонентом, із якого розпочинається нація, народ. Ми погоджуємось із тезою О. Гурман, згідно якої, носієм національної свідомості є як окремий громадянин, так і цілий народ, і від того, яке ставлення переважає до себе як громадянина та до власної держави, у кінцевому рахунку залежить

становище країни у геополітичному просторі, перспективи її розвитку у майбутньому [52, с. 42].

Національна свідомість має різні рівні. Згідно Г. Розлуцької, озрізняють буденний, державно-політичний і теоретичний рівні: на буденному рівні – це єдність свідомих і несвідомих, ментальних і архетипних елементів національної свідомості (одні з них є ґрунтом формування національного характеру, менталітету, історичної пам'яті, а другі характеризують масову свідомість в її свідомих і несвідомих виявах, гаслах тощо); на державно-політичному рівні – формуються національні інтереси, політичні вимоги, державна політика (тут концентруються лише ті ідеї, програми, вчення, концепції, які віддзеркалюють політичні, правові, державні інтереси нації); теоретичний рівень національної свідомості – це науково обґрунтовані чи мистецьки осмислені ідеї, концепції, програми, світоглядні орієнтації, що характеризують інтелектуальний потенціал нації, її здатність до рефлексії, до самоопанування і самоствердження (на цьому рівні формуються і обґрунтовуються національна ідея, національний ідеал) [146, с. 82].

Існує низка основних чинників впливу на формування національної свідомості. Умовно їх можна поділити на три великі групи: об'єктивні, практично-духовні, технологічні. Дослідником О. Гурманом проаналізовані групи чинників формування національної свідомості: до першої умовної групи чинників входить весь комплекс суспільно-історичних реалій, об'єктивно сформований спосіб життя тієї чи іншої нації (вплив цієї групи факторів суттєвий, можливо й фундаментальний, але не абсолютний); до другої групи слід зарахувати властиві нації стереотипи (традиції, звичаї, особливі риси характеру і поведінки, народні промисли, розваги, ігри тощо), історичну пам'ять, усталену символіку, національні святині – усі вони реально впливають на формування національної свідомості, жодного не можна ігнорувати; технологічні

чинники формування підсвідомого потребують аналізу через їх специфіку, яка актуалізується сучасним політичним життям України [52, с. 54].

Найважливішими складниками національної свідомості, таким чином, є етнічна і національна ідентичність як її вищий тип, етнічна свідомість, національна самосвідомість, подвійна етнонаціональна свідомість, історична пам'ять, національна ідея, національний менталітет і характер, національні психологічні комплекси тощо [97, с. 87]..

Кожен індивід у процесі соціалізації серед маси різноманітних знань про суспільне середовище, у якому він живе, з необхідністю пізнає свою національну належність та національні особливості, історію свого народу, його фольклор, звичаї, традиції, норми поведінки, а також економічний, політичний, духовний, геополітичний статус своєї нації, її приховані резерви і можливості (справжні чи уявні), ідеали та настанови, якими вона керується чи хотіла б керуватися за певних умов [52, с. 44].

Національна свідомість у всіх її різноманітних проявах (патріотизм, відчуття громадського боргу, любов до Батьківщини та рідної землі, відчуття гідності та гордості за власний народ тощо) формується, перш за все в освітньому та культурному середовищі, а саме культурно-освітнє середовище складає сукупність освітніх, виховних, розвивальних, культуротворчих взаємин, що дозволяють всім суб'єктам освітнього процесу долучитися до соціального партнерства, в результаті якого створюються сприятливі умови для формування особистісних цінностей [65, с. 115]. Це педагогічно обумовлене практичне втілення національного, історичного та соціального, яке є основою формування і задоволення духовних потреб особистості через взаємодію з освітньою спільнотою [65, с. 115].

Важливою особливістю освітнього простору є його детермінація, зважаючи на умови не тільки сьогодення, а й майбутнього. Освіта в нових умовах стає не просто неперервною, а випереджальною, що сприяє



реконструкції соціального простору з метою подолання глобальних загроз – екологічних, економічних, фінансових тощо: для цього освіта мусить не тільки давати необхідні знання, а й брати безпосередню участь у становленні цілісної особистості, коли в межах освітнього простору перед людиною відкривається весь простір життєдіяльності: людина не просто отримує знання, вона осягає систему цінностей і моральні норми [162, с. 197].

Крім того, за думкою Т. Єрмакової, потрібно враховувати регіональні особливості розвитку національного простору освіти, а сама необхідність розробки і здійснення регіональної освітньої політики зумовлені декількома причинами: по-перше, потребою у забезпеченні широкого доступу населення будь-якої територіальної частини України до якісної освіти, по-друге, необхідністю в умовах ринкової економіки збалансованого розвитку виробничої та освітньої систем кожного регіону, по-третє, наявністю у країні значних регіональних відмінностей в історико-географічних, економічних та соціальних умовах, з якими пов'язана система освіти [59, с. 279].

Дослідниця Е.Мамонтова справедливо стверджує, що регіон завжди виступає носієм певного образу в масовій свідомості своїх суб'єктів складної природи: поряд зі стійкими традиційними елементами, що є універсальними, багатозначними в амплітуді подальших культурно-історичних інтерпретацій, він містить нестійкі, периферійні за значущістю компоненти, які діахронно змінюються залежно від ситуативного контексту [111, с. 172].

Фактор регіональної субкультурності України дає підстави розглянути проблему становлення та формування територіальних образів у ракурсі відтворення геокультурної та символічної індивідуальності регіону, яке відбувається через механізми символічного взаємообміну: останні включають вбирання (засвоєння) одних та відштовхування інших

(принципово чужих, а можливо, і руйнівних) символів, знаків і культурних зразків [111, с. 173]. Це стосується і проблеми взаємодії офіційної культурної політики, яка визначає зміст і критерії організації державної символосфери, та історично сформованої місцевої автохтонної культурної системи [111, с. 173].

У фаховій літературі останніх десятиліть реалізація соціальної місії освіти пов'язана із утворенням регіональних освітніх систем та регіональною освітньою політикою. Дійсно, пише Т. Єрмакова, потреба у розробленні регіональної освітньої політики виникає унаслідок стратегічного курсу суспільства на посилення регіональних начал, у «Хартії регіоналізму», прийнятій Європейським парламентом у 1998 р., регіоналізація, яка розуміється як посилення ролі регіонів у регулюванні суспільного життя, визначається як один із головних напрямів розвитку сучасних держав, а саме зростання уваги до регіональних аспектів соціального та економічного розвитку зумовило виникнення особливого напрямку у внутрішній політиці держав – регіональної політики, що потягло за собою переоцінку традиційних факторів регіонального розвитку, переосмислення функцій освіти, набуття нею першочергового значення як рушійної сили позитивних суспільних змін у регіоні [59, с. 274].

Доцільність такого підходу визначається ієрархічністю побудови взаємозв'язків та взаємодії системи вищої освіти національного рівня та регіональної вищої освітньої системи. Тобто регіональна школа є окремою системою і, водночас, компонентом національної школи, а тому, як і кожна підсистема, зазнає впливу з боку системи і функціонує за її законами і дотриманням її принципів.

Тому неузгодженість у діях різнорівневих систем освіти, ігнорування ними спільних системних загроз і негативних факторів може призвести до розбалансування їх роботи, розладу системних зв'язків, а за певних умов - і

до порушення їх цілісності. У зв'язку з цим проблеми вищої освіти регіонального рівня слід розглядати крізь призму проблем національної освіти. Так, основоположною неврегульованою проблемою упродовж всіх років незалежності залишається соціальний статус освіти в Україні, остаточно невизначеність її суспільне орієнтованого характеру й змісту.

З'ясування філософсько-соціального сенсу освіти, усвідомлення її суті й соціального призначення в державі виявляє основну суперечність, яка полягає в тому, що вітчизняна освіта залишається однією з галузей народного господарства, однак потреба суспільства в стабілізації соціально-економічного розвитку, його перехід від індустріальної до інформаційної фази зумовлюють визнання, утвердження й розвиток освіти як провідної сфери суспільного буття, як середовища виховання громадянина і, в кінцевому результаті, фактора становлення громадянського суспільства [66, с. 323].

Відсутність же системного підходу в розробці управлінських рішень в регіональній освітній сфері призводить до того, що під час їх прийняття керуються суто «приватними», «містечковими» інтересами, а узгодження державних, регіональних та вузівських інтересів ускладнюється через нестабільність соціально-економічної і політичної ситуації, недосконалість нормативно-правової бази, що, зрештою, призводить до конфлікту інтересів і дестабілізації роботи колективу навчального закладу, а внаслідок нестабільної діяльності вищого освітнього закладу, знижується рівень надання освітніх послуг і ринок праці отримує освітній продукт низької якості [8, с. 24].

Сьогодні на рівні адміністративно-територіальних частин країни виявляється дуже багато чинників які безпосередньо впливають на якість навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі [178, с. 74]. Дослідник Д. Чернишов стверджує, що розмаїття природно-географічних, соціально-економічних, історико-культурних, національно-етнічних,

демографічних та інших особливостей дають поштовх до ґрунтового дослідження специфіки регіонального виховного середовища, а останнім часом регіональна освіта отримала самостійність у прийнятті рішень з питань діяльності їх структур та разом з цим необхідність у системному, комплексному підході до організації соціально-педагогічної діяльності на регіональному рівні [178, с. 74].

Оскільки освіта регіону є елементом системи вищого порядку – суспільства, її функціонування зазнає впливу суспільного оточення. Виконання функцій освіти регіону пов'язане також з процесами, що мають місце у світовому освітньому просторі, оскільки освіта регіону є його складовою. Але ці зовнішні впливи не призводять до кардинальних змін освіти у напрямку її відповідності регіональним запитам. Вони не призводять до єднання зусиль суб'єктів освітнього простору, їхньої координованої взаємодії у досягненні спільної мети – формування особистості, здатної до соціотворчої діяльності.

В умовах регіоналізації освіти підвищення рівня її функціонування не може бути досягнуте розрізненими ініціативами та окремими заходами – потрібна виважена, науково обґрунтована система дій у цьому напрямі: отже, головною передумовою для переорієнтації освіти з режиму функціонування на режим розвитку, надання регіонам прав та обов'язків вибору своєї освітньої стратегії, створення власної програми розвитку освіти відповідно до регіональних економічних та соціокультурних умов є формування виваженої та гнучкої освітньої політики [59, с. 275].

Проводячи уточнення поняття регіональності за педагогічним вектором, ми отримуємо такий педагогічний феномен як «регіональний виховний простір». У такому випадку, регіон ототожнюється нами не стільки з економічними, господарськими, адміністративними та іншими можливими параметрами, скільки з його виховними характеристиками.

Вагомою ознакою регіональності є наявність особливостей притаманних конкретній області. Спираючись на роботу Д. Чернишова, ми виділяємо такі особливості:

- історичні й етнокультурні, які містять традиції краю, звичаї, мову спілкування, культурно-історичні зв'язки, життєві цінності й пріоритети;
- природно-географічні, які визначають клімат, ландшафт, корисні копалини, природні умови;
- соціально-географічні, які відображають густоту населення, характер занять, особливості розселення, віддаленість від центру країни;
- демографічні, в яких виражено національний склад, статевовікову структуру, міграційні процеси, типи сімей, характер відтворення населення;
- соціально-економічні, які підкреслюють характер виробництва, професійну структуру, зайнятість населення, економічну залежність від інших регіонів, перспективи економічного розвитку, екологічну ситуацію;
- політико-адміністративні, які визначають територіальне розташування, кордони, характер внутрішнього адміністративного устрою, політичні орієнтації основних груп населення [178, с. 75].

В Україні проблема регіоналізації має свою національну специфіку, яка зумовлена:

- по-перше, різними рівнями економічного і соціального розвитку регіонів у минулому;
- по-друге, розривом економічних та соціально-культурних зв'язків між ними;

- по-третє, переважанням в їхній діяльності не ендогенних, а екзогенних відносин, тобто спрямованих не в середину національної території, а назовні [59, с. 276].

Розбудова нашої держави на засадах демократії та гуманізму потребує, щоб людині були надані пріоритетів у політиці регіонів. В. Журавський підкреслює, що «освітня політика акцентує увагу саме на завданнях ціледосягнення, тому всі інші функції відтворення та удосконалення системи освіти реалізуються саме через використання різних засобів впливу на учасників освітнього процесу» [62, с. 15].

Державна освітня політика детермінується цінностями, на яку орієнтується сама держава. Глобальна ж мета освітньої політики в Україні – досягнення суспільного прогресу на основі розвитку освіти.

Л. Іваніченко вказує на ряд організаційно-педагогічних умов формування культурно-освітнього середовища на регіональному рівні:

- цільова орієнтація розвитку освіти як соціокультурного інституту;
- включення соціальних інститутів, інших регіональних організаційних структур у спільну культурно-освітню діяльність;
- створення умов для творчого самовизначення й індивідуального розвитку об'єктів та суб'єктів середовища, їх інтеграція в культурно-освітньому середовищі; розвиток і підтримка гармонійних зв'язків і взаємин між об'єктами і суб'єктами регіонального середовища [71].

На думку дослідників О. Стегнія та М. Чурилова «регіон виступає як об'єктивна даність зі своїм реально існуючим фізичним простором, проблемами й інтересами, як простір, що суб'єктивно сприймається індивідом»: це дозволяє максимально враховувати повноту взаємодії особистостей у своєму територіальному соціокультурному середовищі, реалізуючи при цьому сутнісну якість освіти – бути органічно включеним в цілісний процес буття, у різноманітних формах господарювання, культури, побуту певної спільності людей [156, с. 5].

Користуючись пропонованими Д. Чернишовим підходами, серед існуючих регіональних систем освіти і виховання умовно можна виділити два види: масовий та досвідно-інноваційний [178, с. 80]:

– для першого виду притаманне стандартний набір навчальних та виховних закладів, які знаходяться у веденні обласного управління освітою. Це загальноосвітні, неповні середні, вечірні, спеціальні школи, заклади додаткового навчання, ліцеї, гімназії, колежі, дитячі дома, спортивні та музикальні школи, які виконують певні виховні функції. Однак виховну діяльність, у даному випадку некоректно розглядати як системну, оскільки діяльність усіх освітніх закладів не пов'язана між собою єдиною смисловою лінією та повноцінними інформаційно-методичними контактами;

- другий вид – досвідно-інноваційний. Для нього притаманна чітко сформульована виховна політика. В даному випадку всі освітні та виховні заклади, які включені до регіональної програми виховання, мають загальний цільовий вектор діяльності. Прикладом може служити сучасний досвід реалізації програми так званого «регіонального виховного простору». Реалізація такої програми забезпечує інтеграцію діяльності освітніх та виховних закладів.

За думкою Д. Чернишова, сьогодні можна говорити про зростання ролі регіонів у розв'язанні освітніх проблем, активне проектування в масштабах країни освітньо-виховних просторів, які б відповідали специфіці й потребам різних регіонів, про появу особливої галузі організаційно-управлінської діяльності – регіональної політики, яка буде спрямована на вирішення не тільки політико-господарських проблем, а й на подолання протиріч освітньої галузі, а при розгляді питання регіонального освітньо-виховного простору слід зазначити, що аспект регіональності виявляється у диференційованості умов – зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних, матеріальних та ідеальних,

духовних і культурних, сучасних та історичних [178, с. 76]. Когнітивна специфіка створення національного простору освіти безумовно ґрунтується на національні традиції, звичаях, героях та всіх її складових, але також включає рівень розвиненості інтелектуальної діяльності.

Позитивне, активне, ціннісне ставлення до соціальної дійсності, потреба участі в значущих соціальних ситуаціях, змінах сприяє усвідомленню сутності того, що відбувається, постановці проблем і завдань, в той час, як пасивне чи негативне ставлення до соціальної дійсності блокує потребу шукати конструктивні рішення і взагалі структурно, послідовно, цілеспрямовано думати [1, с. 155]. За думкою дослідниці К. Абульханової, одночасно неусвідомлювані забобони, установки, думки, властиві якому-небудь соціально-психологічному шару населення або групі, часто стають перешкодою навіть для проникнення в свідомість проблем, поставлених суспільством, а тим більше – для їх самостійної постановки і вирішення [1, с. 155].

Таким чином, соціальне мислення визначається не тільки здатністю, але і потребою мислити, що виникає у самій особистості або утвореною запитом суспільства на інтелект особистості. Це дозволяє зробити висновок, що тільки свідоме позитивне та активне ставлення до створення національної системи освіти, яка є частиною соціальної дійсності, дозволяє подолати суперечності, що існують нині.

Підводячи підсумок даного підрозділу, зазначимо, що в його межах була проаналізована роль національної свідомості як фундаментальної основи національного простору освіти. Подальшого розвитку отримали ідеї, згідно яких вивчення рідної мови, історії, природи, розкриття найкращих досягнень духовної і матеріальної культури народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел, регіональних традицій має бути не лише джерелом знань, а й важливим інструментом утвердження національного освітнього простору та потенціалом її ефективного



розвитку: мова має синтезуючу, інтегральну роль; національні традиції транслиують загальнолюдські цінності та національні цінності освіти; регіональні відмінності забезпечують національну самобутність освіти та ресурс розвитку системи.

Проаналізувавши джерела формування та розвитку національного простору освіти, показано, що духовність, яка «окутує» освіту (і складає її внутрішнє осердя) створює своєрідне поле – національний простір освіти, якість якого формує щодо особистості своєрідне «поле тяжіння», або ж «поле відчуження»; в якому особистість, що навчається, відчувається перспективно і комфортно, або ж вороже і відчужено; яке створює духовну передумову бажання навчатись, або ж відштовхує дитину від школи, учителя чи вихователя. Якісний (відкритий, демократичний, толерантний і т. д.) національний простір освіти є тим духовним феноменом, який не тільки «втягує» особистість в освітній процес, але й сприяє розкриттю (вияву і реалізації) в ній внутрішніх задатків, креативності, творчих здібностей. Між тим, пошук і осмислення параметрів національного простору освіти, моделей та технологій їх утвердження в реальному полі освіти, є справою важкою і довготривалою.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі нами розкрито сутність базових понять дослідження та сформовано методологічний інструментарій дисертаційної роботи в контексті дослідження когнітивних засад національного простору освіти.

В першу чергу, нами був здійснений аналіз поняття «національний простір освіти» та розкриті когнітивні виміри сучасного національного освітнього простору. Було запропоновано під національним простором освіти розуміти систему закладів освіти та взаємодія усіх суб'єктів освітнього простору у межах національної держави щодо вироблення та реалізації єдиної стратегії розвитку освіти на єдиних когнітивних засадах. Під філософсько-когнітивними засадами розвитку освіти нами пропонується розуміти комплекс світоглядно-духовних характеристик, що узагальнюють уявлення людей щодо значення освіти в житті суспільства, перспектив розвитку освіти в межах держави та визначають специфіку мислення і пізнавальної діяльності суб'єктів освіти.

Також у розділі було визначено, що евристичними методологічними підходами для дослідження когнітивних вимірів сучасного національного освітнього простору є компаративний аналіз когнітивних засад простору освіти в колишньому СРСР і України, аналіз його суперечностей та причин його розпаду, системний аналіз передумов трансформації парадигми мислення та пізнання, детермінованих процесами глобалізації та інформаційної революції, зростанням ролі комунікативних відносин, набуттям освітніми системами статусу полікультурних тощо.

Далі була проаналізована роль національної свідомості як фундаментальної основи національного простору освіти. Подальшого розвитку отримали ідеї, згідно яких вивчення рідної мови, історії, природи, розкриття найкращих досягнень духовної і матеріальної культури народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел,

регіональних традицій має бути не лише джерелом знань, а й важливим інструментом утвердження національного освітнього простору та потенціалом її ефективного розвитку: мова має синтезуючу, інтегральну роль; національні традиції транслиують загальнолюдські цінності та національні цінності освіти; регіональні відмінності забезпечують національну самобутність освіти та ресурс розвитку системи.

Проаналізувавши джерела формування та розвитку національного простору освіти, показано, що духовність, яка «окутує» освіту (і складає її внутрішнє осердя) створює своєрідне поле – національний простір освіти, якість якого формує щодо особистості своєрідне «поле тяжіння», або ж «поле відчуження»; в якому особистість, що навчається, почувається перспективно і комфортно, або ж вороже і відчужено; яке створює духовну передумову бажання навчатись, або ж відштовхує дитину від школи, учителя чи вихователя. Якісний (відкритий, демократичний, толерантний і т. д.) національний простір освіти є тим духовним феноменом, який не тільки «втягує» особистість в освітній процес, але й сприяє розкриттю (вияву і реалізації) в ній внутрішніх задатків, креативності, творчих здібностей. Між тим, пошук і осмислення параметрів національного простору освіти, моделей та технологій їх утвердження в реальному полі освіти, є справою важкою і довготривалою.

## РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗА КОГНІТИВНИХ ЗАСАД НАЦІОНАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ

### 2.1. Освітній простір радянської України та його когнітивні засади

Стратегія розвитку національного простору освіти України має бути знайдена з урахування складного, інколи навіть трагічного, історичного досвіду Український національний простір освіти вже об'єктивна історична реальність, але перш ніж говорити про особливості його становлення необхідно зупинитися на характеристиці простору освіти в колишньому СРСР, суперечностях та причинах його розпаду. Саме в той час закладалася основа національного освітнього простору, що має вплив і на сучасний національний простір освіти України.

Враховуючи велику кількість наукових досліджень, пов'язаних з вивченням проблем становлення і розвитку освітнього простору колишнього СРСР, необхідно підкреслити, що у вітчизняній педагогічній науці поки ще немає достатньої кількості спеціальних робіт, які системно досліджують ці процеси. Аналіз джерел засвідчує значну увагу сучасних дослідників до досліджуваного питання, зокрема пошуками нової парадигми освіти в Україні у сер. ХХ ст. займалися Г. Ващенко, Г. Гринько, А. Дембо, Н. Крупська, А. Макаренко, С. Русова, Я. Ряппо, С. Сірополко, М. Скрипник, Я. Чепіга та інші. Становлення й розвиток нової освітньої системи в УРСР у 20-ті роки ХХ ст. розкрили у своїх працях А. Горбань, В. Липинський, В. Шевчук, загальноосвітньої школи в 1920-1933 рр. ХХ ст. – науковці Є. Бикова, В. Борисов, В. Кузьменко, З. Равкін, системи дошкільного виховання в УРСР – О. Бондар, формування радянської системи вищої школи – М. Мірошніченко. Проблеми становлення середньої ланки освіти в радянській Україні висвітлили в своїх працях Є. Бикова, Г. Єфіменко, М. Лисенко, В. Тартичка, І. Щупак та

ін. Професійно-технічну освіту СРСР досліджували Н. Іванцова, О. Коханко, І. Лікарчук, А. Селюцький та ін. Заслугує на увагу монографія В. Липинського «Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР у 20-і роки», який в своїй праці дослідив історію радянської системи освіти в 1920-х р. ХХ ст., зокрема охарактеризував мережу навчальних закладів та їх фінансування, матеріально-технічну базу освітніх установ, кадровий склад, навчально-методичну роботу, учнівські та студентські об'єднання та ін. [108].

Дослідниця О. Марченко стверджує, що своє яскраве вираження соціоцентризм здобув в ідеології марксизму, яка успадкувала просвітницький погляд на людину як продукт зовнішніх чинників (життєві ситуації, виховання) й визначала сутність людини як комплексу соціальних відносин: відхід К. Маркса від антропологізму, заявленого в «Економіко-філософських рукописах 1844 року» і «Маніфесті комуністичної партії» («вільний розвиток кожного є умовою вільного розвитку усіх») виразно простежується у його концепції формаційного розвитку суспільства як історичного процесу, в межах якого людина є лише елементом виробничих сил [113, с. 479]. На нашу думку, «жорсткий освітній простір» виражав саму сутність, так би мовити серцевину, простору освіти у СРСР, а формою вже були освітні заклади, які втілювали ідею у життя у межах радянської держави.

У радянській педагогіці просторові характеристики освіти були обумовлені ідеологічними, економічними та соціальними потребами зрівнювання людини. Головним завданням радянської влади було створення єдиного простору освіти на всій території СРСР на основі єдиної комуністичної ідеології. Саме марксистсько-ленінська ідеологія повинна була обґрунтувати побудову єдиного простору освіти на всій території СРСР в корені ігноруючи регіональні особливості систем освіти.

При тоталітаризмі немає місця особистості із її складним світом творчих потенцій та складними процесами розвитку. Зазначені педагогічні настанови у СРСР, на нашу думку, радикальним чином заперечують наступну ідеологічну складову освіти, на якій наголошував П. Фрейре: «Мені подобається бути людиною, оскільки в моїй незавершеності я знаю, що я обумовлений. Проте, усвідомлюючи цю обумовленість, я знаю, що можу піднятися над нею... Мені подобається бути людиною, бо, хоча я і знаю, що матеріальні, суспільні, політичні, культурні та ідеологічні умови, в яких ми знаходимося, майже завжди утворюють межі, які утруднюють побудову наших ідеалів змін і перетворень, я також знаю, що ці перешкоди не одвічні» [174, с. 64].

У радянському суспільстві освіта та наука ставали інструментом втілення ідеологічних установок задля досягнення ідеологічної єдності народу СРСР. У ієрархії цих постулатів вершину займав блок ідей, який визначався тезою: «Марксизм є світогляд і методологія радянської освіти» і на основі марксизму формувалися ідеали виховання, шляхи і засоби його досягнення [158, с. 72]. У СРСР поступово встановлювався «жорсткий освітній простір», де на першому місці була ідеологія, а людина ставала «гвинтиком» нової державної машини.

Е. Илалтдінова справедливо відзначає, що стрижнем простору освіти в колишньому СРСР була «офіційна педагогіка», під ідеї якої і закладалася вся ієрархія та діяльність освітніх закладів, а саму «офіційну педагогіку» можна визначити як «сукупність теоретичних і нормативних положень, які відображають педагогічну ідеологію держави і мотивують цілі, завдання і інструментарій освіти»; «домінуючий пласт педагогічної практики, яка збудована відповідно до офіційних педагогічних переконань» [72, с. 93]. Починаючи з 20-х рр. ХХ ст. поступово структурно формується єдиний освітній простір СРСР, головними характерними рисами якого стали централізація та уніфікація. Це було основою єдиної стратегії розвитку

системи освіти в Радянському Союзі і цей процес був неоднозначним та суперечним.

Головна суперечність у формуванні єдиного простору освіти в СРСР була у взаємовідносинах центру з республіками, у тому числі і з УРСР. Багато дослідників говорять про формування у 20-х рр. ХХ ст. саме освітнього простору України, а не про єдиний освітній простір СРСР. Наприклад, Т. Гавриленко стверджує, що упродовж 1920-х років в УРСР була створена власна, оригінальна, соціально зорієнтована освітня система, яка поєднала у собі національну специфіку й водночас характеризувалася заполітизованістю та ідеологічною забарвленістю: у цей складний і суперечливий час, період пошуків й експериментувань, досягнень і прорахунків формувалася, наприклад, нова парадигма початкової освіти: запроваджувалися обов'язковість і доступність, єдність і наступність, світський і національний характер початкової освіти, розширювалася мережа початкових шкіл, вводилася комплексна система навчання [38].

Необхідно зазначити, що лише у 1995 р. з'явилась перша дисертаційна робота з історіографії розвитку народної освіти та формування національного простору УРСР у 1917-1932 рр., автор якої спростовує твердження про наявність у діяльності українського Народного комісаріату освіти (Наркомосу) прагнення до координації своїх зусиль у галузі організації освіти з керівництвом Російської Федерації та інших республік [180, с. 13]. Також дослідження М. Виговського, М. Кузьменка, В. Липинського засвідчують факт саме «конфронтації», а не «координації» з РСФРР стосовно організації та функціонування системи освіти [45, с. 104].

Треба підкреслити, що саме у 20-30 рр. ХХ ст. закладалися основи національного простору освіти в колишньому СРСР. Спочатку новий освітній простір України намагалися будувати за російським зразком згідно з прийнятими на той час єдиними принципами «Про єдність

освітньої політики», але існували певні відмінності між національними просторами освіти України та Росії (згідно досліджень А. Горбаня та В. Липинського):

- по-перше, в Росії школа була політехнічною, а в Україні всі навчально-виховні заклади, поєднуючись з виробництвом, уже з першої ланки утворювали єдину систему професійної освіти;

- по-друге, в РСФРР єдина трудова школа була дев'ятирічною, в УРСР – семирічною;

- по-третє, в радянській Росії технікум був підготовчою ланкою до інституту, а в радянській Україні - інститут і технікум вважалися рівноправними вищими навчальними закладами з тією різницею, що технікум мав своїм завданням випускати вузьких фахівців-інструкторів, а інститут – висококваліфікованих спеціалістів-практиків;

- по-четверте, на відміну від російської, українська система освіти вилучала зі своєї схеми університети, перетворивши їх у 1920 р. на інститути народної освіти (ІНО), адже на думку керівників освіти, університети практично не готували фахівців визначеного, чітко окресленого профілю;

- по-п'яте, підготовку вчених в Україні здійснювали академії та різні інститути теоретичного знання [45, с. 105];

- по-шосте, реалізувалась теза про навчання рідною мовою, виходячи з принципу пропорційного співвідношення національного складу населення і кількості національних шкіл [108, с. 32].

Треба підкреслити, що модель освіти в радянській Україні на той час була максимально наближена до потреб економіки, що було цілком доцільно в умовах господарської розрухи. Тому принцип суто загальноосвітньої підготовки відкидався, оскільки він не готував людину до життя, і змінювався принципом поєднання спеціальної (професійної) і загальноосвітньої підготовки. До того ж, протягом 1920-х рр. Наркомос



України реалізував ідеї професійної наступності навчання, які здійснювались шляхом побудови системи навчальних закладів ступенями і вертикалями: наприклад, індустріально-технічна вертикаль включала «семирічки», або школи учнівства, індустріально-технічні професійні школи широкого профілю і відповідні технікуми та інститути [103, с. 39].

Функціонально та організаційно вона була радянською, переймаючись ідеологізацією освітньо-духовного життя суспільства, а принципи самоуправління зумовили їй відповідний статус республіканської номенклатури [32, с. 15]. Самостійність Наркомосу УРСР забезпечувалася, за думкою М. Виговського, принциповою позицією колишніх боротьбистів, а з іншого боку, повноваженнями союзної конституції, згідно з якою наркомат освіти належав до відомства республіканського підпорядкування. Формально Наркомос УРСР залишив за собою статус самодіяльного, але протягом другої половини 30-х рр. він втратив регулятивно-керівну функцію в царині науки, технічно-галузевої освіти, мистецтва. На середину 30-х рр. припадає фізичне усунення вищого керівного складу Наркомосу [32, с. 15].

Але, за Т. Гавриленко, важлива мета радянської влади (як і комуністичній ідеології в цілому) – це створення єдиного національного простору освіти на території СРСР: в основу функціонування цього освітнього простору був покладений принцип жорсткої централізації аж до централізованого планування самого процесу навчання і уніфікованого підходу до його змісту без урахування регіональної специфіки, тому на початку 30-х років в умовах формування тоталітарного суспільства, утвердження комуністичної ідеології, монополізації більшовицької влади українська система освіти втрачає свою унікальність та уніфікується в загально радянську, а з 1930 року в УРСР розпочинається дублювання російських освітніх документів, запровадження єдиної державної системи освіти [38].

У 1934 р. партійною постановою «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» було відмінено всі типи шкіл і встановлено єдину систему освіти, яка включала наступні ланки [45, с. 108]:

- а) початкова школа (1–4 класи);
- б) неповна середня школа (1–7 класи);
- в) середня школа (1–10 класи).

А. Горбань пише, що в ті ж часи були запроваджені єдиний день початку навчального року – 1 вересня, тривалість уроку, затверджено п'ятибальну систему оцінювання знань. Надзвичайно важливим етапом стало відновлення у 1932 р. університетської освіти в Україні: першим відкрився в 1933 р. Київський університет, а потім університети почали функціонувати у Харкові, Одесі, Дніпропетровську; також в цей період було знижено статус технікуму до рівня середнього спеціального навчального закладу [45, с. 108]. Станом на кінець 1937 р. в УРСР склалася стабільна мережа вищих навчальних закладів, а до початку 1939 р. склалася чинна вітчизняна система університетської освіти в Україні [45, с. 108].

Дослідник О.Мушка, аналізуючи організаційно-педагогічні засади діяльності Наркомосу УСРР, доходить висновку, що постанови ЦК ВКП(б) та РНК СРСР («Про загальне обов'язкове початкове навчання», 1930; «Про загальне обов'язкове навчання», 1930; «Про початкову і середню школу», 1931; «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі», 1932 та ін.) та Наркомосів РСФРР і УРСР «Уніфікація програм і підручників з низки дисциплін у школах РСФРР і УРСР» (1933) закріпили уніфікацію освітнього простору УРСР і забезпечили створення єдиних вимог щодо побудови навчально-виховного процесу на всій території СРСР: відтоді припиняється законотворча діяльність Наркомосу УРСР і розпочинається процес дублювання загальносоюзних нормативно-

правових документів, що й визначили подальший розвиток системи освіти в Україні [119, с. 13].

Єдиний національний простір освіти СРСР існував за принципом, коли головний об'єкт освітнього простору - учень із його внутрішнім світом втрачає свою панівну роль в освітньому процесі, й його життя і внутрішній світ стають лише однією з ланок складної і чітко структурованої реальності.

Поступово в СРСР складається єдиний освітній простір і централізований тип державного управління навчально-виховними установами з єдиним центром (міністерство, управління, відділ) і де відповідно до «Основ законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту» чітко визначені функції загальносоюзних і республіканських органів управління народною освітою. У Радянському Союзі всі навчальні заклади знаходились у веденні держави, яка їх відкривала, фінансувала і направляла відповідну діяльність. Завдяки цьому забезпечувалася реалізація державної політики в галузі народної освіти, єдність навчальних планів і програм. Треба підкреслити, що однотипність і обов'язковість навчальних програм стало нормою в національному просторі освіти в колишньому СРСР і розробка єдиного навчального плану та навчальних програм для всіх ступенів освіти на основі комплексного підходу. Все це говорить про централізацію та уніфікацію навчального процесу того часу.

Держава також здійснювала шкільне будівництво, планувала розміщення шкіл і інших навчальних закладів, вирішувала питання постачання їх навчальними матеріалами і посібниками: в СРСР, зрозуміло, не було приватних навчальних закладів, державний характер всіх навчально-виховних установ був закріплений і в Конституції (наприклад, у статті 25 Конституції СРСР (1977 р.) чітко вказується, що у СРСР існує і удосконалюється єдина система народної освіти, яка забезпечує

загальноосвітню і професійну підготовку громадян, служить комуністичному вихованню, духовному і фізичному розвитку молоді, готує її до праці й суспільної діяльності) [88, с. 13].

В структуру національного простору освіти колишнього СРСР входили установи для здійснення:

- дошкільного виховання - ясла (для дітей від 2 місяців до 3 років), дитячі садки (для дітей від 3 до 7 років), а також ясла-садки (для дітей з двох місяців до 7 років);
- загальної середньої освіти - середня загальноосвітня школа, школи-інтернати, середні загальноосвітні вечірні школи, суворовські і нахімовські училища та ін. ;
- професійно-технічної освіти - професійно-технічні училища, середні професійно-технічні училища, технічні училища;
- середньої спеціальної освіти - технікуми і різні училища (наприклад, педагогічні, будівельні, медичні і т. д. );
- вищої освіти – університети, академії, консерваторії та галузеві інститути [110, с. 18-28].

Треба підкреслити, що радянська держава намагалася вже з дитячого віку виховувати особистість у дусі комуністичної ідеології. Дитячі дошкільні установи, які були першою ланкою в системі освітніх закладів СРСР, були включені в державну систему народної освіти, чого не було ні в одній країні світу. До того ж характерною особливістю національного простору освіти було його підпорядкування військово-промислому комплексу стосовно геополітичних розкладів на той час. Так, наприклад, середня загальноосвітня школа згідно із законом була єдиною, трудовою і політехнічною.

Потреба у нарощуванні оборонних та промислових потужностей Радянського Союзу призвела до того, що і вища освіта була переважно природно-технічною, задля реалізації державного замовлення на систему

освіти. Виходячи зі своїх потреб, СРСР вибрав так звану «гумбольдтовську», академічну модель вищої освіти, яка спрямована на підготовку молодих науковців і інженерів-дослідників. Аби краще показати сутність зазначеної моделі університету, звернемося до тези Д. Свириденка: «Щодо ролі науки в університеті В. Гумбольдта, то наукові дослідження розуміються в якості невід'ємної важливої функції університету, а організаційно університет отримує ієрархічну структуру, аби враховувати наукову специфіку, дисциплінарну своєрідність різних галузей науки» [149, с. 61].

Засади діяльності та ідеологія університетської моделі В. Гумбольда систематизовано представлені в роботі М. Френей, яка, зокрема, стверджує наступне: «Класично можна виділити три основні задачі університету, які визначають сенс його існування. Мова йде про передачу, розширення та використання знань... Видами діяльності, пов'язаними із цими задачами, є, таким чином, викладання, науково-дослідна робота та діяльність, спрямована на служіння суспільству» [172, с. 26]. Зазначена дослідниця розгортає цю тезу наступним чином: викладач знаходиться у навчальному закладі не тільки виключно для студента, вони разом працюють на благо знань; єдність знань є тим ідеалом, якого необхідно прагнути, а філософія може відігравати роль організуючої дисципліни; навчальний процес є метою у собі, а університет не розглядається з професійної або технічної точки зору, для цього передбачені спеціалізовані навчальні заклади [172, с. 29].

Така модель освіти в СРСР була дуже складним і ретельно збалансованим комплексом засобів і методів, який тривалий час гарантував поєднання порівняльної швидкості, прийнятній вартості для бюджету і високого кінцевого рівня відповідності випускників державним стандартам, але якщо технічні фахівці ще виправдовували своє призначення і забезпечували високий науково-технічний рівень розробок,

особливо в галузі озброєнь, то у сфері гуманітарних наук радянська вища школа, що не мала в своїй масі вільного доступу до джерел інформації, явно поступалася західній [147].

І це одна з причин розпаду національного простору освіти в колишньому СРСР. Дійсно, головна причина все ж таки політична – розпад СРСР, але при всіх позитивних моментах системи освіти СРСР, були і суперечності, так би мовити, розходження суті та форми освітнього простору в колишньому СРСР. Несподіваним, але цілком логічним результатом використання ідеологізованої освітньої моделі стало те, що в нових умовах глобальної трансформації національний простір освіти СРСР був не готов до нових викликів сучасного світу, як не готов був і його основний продукт – випускник школи чи інституту. Зазначена ситуація демонструє приклад того, як сильно здатний впливати освітній простір на суспільство. Радянська система освіти привчала учня та студента до повної довіри до інформації, яку транслюють, і вміння ефективно працювати саме в стабільних соціальних умовах. Проте «гумбольдтівський» університет здатний ефективно «створювати» лише таких фахівців, але неефективний в умовах постійно змінного ринку.

Необхідно підкреслити, що у 70-і роки ХХ ст. світова спільнота зафіксувала кризу освіти та почала інтенсивну роботу з обґрунтування принципів виходу із неї. Положення так званого транзитивного соціуму, його загальний кризовий стан включає неблагополуччя у сфері морального життя, деформації етичних стосунків і комунікацій, зростанні масштабів злочинності, зниженні моральності, а також падінні класичної шкали інтелектуальних цінностей [105, с. 273]. Проте, ствердно говорячи про кризу в освіті, слід бути обережним у обґрунтування моделей її подолання.

На прикладі пошуку нової ідеї університету, М. Квієк зазначає наступне: «Чи можна традиційну «ідею університету» (висунуту німецькими ідеалістами початку ХІХ сторіччя і далі розвинену кардиналом

Ньюменом, Ортегою-і-Гасетом, Карлом Ясперсом і Юргеном Габермасом) переформулювати в такий спосіб, щоб університет не виродився в «інститут-оболонку» в наш час?» [78, с. 28].

У країнах західної демократії криза освіти зв'язувалася з потребою переходу до нових високих технологій, то в колишньому СРСР - із слаборозвинутим, сировиновидобувним типом індустріального суспільства, якому була властива тенденція девальвації знання і вузівського диплому, пріоритетом диплома над якістю знання. Дослідниця І. Предборська діагностує потребу ревізії поглядів на роль педагога у сучасних пострадянських реаліях: сучасний педагог має усвідомлювати надзвичайну роль окремої особистості в добу глобальних трансформацій, адже нехтування культурними, естетичними, національно-патріотичними компонентами формування однієї людини, породжує духовну кризу всього суспільства, а за таких умов майбутньому педагогу не достатньо бути вузькоспеціалізованим фахівцем (вчителем математики чи фізики, біології чи хімії, історії чи права), необхідно стати особистістю, яка орієнтується в сьогоденних напрямках молодіжної культури та, водночас, є духовною людиною з високим рівнем усвідомлення неповторності національної самобутності української культури [169, с. 237].

Проте, на нашу думку, кризу також можна розуміти в якості феномену, що містить потенціал до змін, адже криза не може біти вічною, вона має рано чи пізно бути подоланою в результаті фундаментальних змін. З цього приводу Д. Свириденко пише: «Потенціал освіти для трансляції знань напряду залежить від гнучкості, мобільності освіти, що актуалізує проблему якості академічної мобільності як викладачів, так і студентів. Постмодерністська ревізія освітніх задач доби Модерну призводить до «знекорінення» суб'єктів освіти, до розчарування в силі науки, що має і позитивний бік: забуваючи старе ми звільняємось для сприйняття нового» [149, с. 202].

Але головна причина, на нашу думку, кризи і подальшої стагнації національного простору освіти в СРСР полягала в тому, що проблема повноцінного і всебічного розвитку особистості не була актуальною. Головне – це формування дисциплінованих і відданих державі членів соціуму, професіоналів у певній галузі суспільного життя. Масова школа залишалася одноманітною, а зміст процесу освіти не завжди відповідав справжнім інтересам вихованців, що призводило до їх конфлікту та відставанню від вимог соціального розвитку.

Система освіти залишалася одноманітною, неваріативною, та, перш за все, авторитарно-репресивною педагогікою, де відсутня мотивація, гнучкість навчаючих процедур, централізація контролю, орієнтація на середнього учня. По суті дана система була педагогікою примусу, згідно В, Ярської: в основі лежало тільки асоціативно-рефлекторна концепція засвоєння знань; Відмітка як результат пізнавальної діяльності часто ототожнювалася з особистістю у цілому, відсортовуючи учнів на хороших і поганих, на учня вішався ярлик двієчника, трієчника, відмінника, який визначав подальше навчання школяра або студента, а покарання ставало першим, а інколи єдиним засобом вирішення проблеми підліткової делінквентності, як в громадській свідомості, так і в реальній практиці [188, с. 71]. Тотальний контроль держави у освітній сфері спричиняє безвідповідальність самих установ, проте дозволяє здійснити централізований ідеологічний контроль змісту освіти.

Необхідно відзначити, що сформоване як абсолютно особливе в світовому просторі явище – державне утворення СРСР було стійкою цілісністю. У її основі лежали не лише тільки економічні, загальнополітичні взаємозалежності, але і особливі суб'єкт-суб'єктні загальнокультурні стосунки. Серед цих стосунків величезну роль відігравала система освіти, яка пов'язана з відтворенням головної дієвої сили суспільства, – людини. Національний простір освіти СРСР



визначався, зрозуміло, політичними установками і економічними можливостями, проте відрізнявся, своїм характером і функціональними особливостями. Саме в освітньому просторі у результаті його розвитку і функціонування формувалася новий характер стосунків людей, зростала їх свідомість і самосвідомість.

Отже, за думкою С. Бондиревої, яку ми поділяємо, на історичній дистанції радянського періоду ставилася і цілеспрямовано розвивалася як державна політика – єдина система освіти, яка виступала серйозним соціально-психологічним, соціокультурним, економічним, політичним явищем, а найважливішою його особливістю була центрострімка тенденція організаційно-управлінських структур у дії (тенденція руху інструкцій, вказівок, рекомендацій із центру і одночасно орієнтація регіонів на норми, перспективи центру) [25]. Національний простір освіти включає в себе систему закладів освіти та взаємодію усіх суб'єктів освітнього простору саме у межах національної держави. Але з розпадом держави здійснюється і трансформація освітнього простору, що і відбулося з національним простором освіти СРСР, який існував майже 70 років.

За ці роки особливе значення надавалося втягуванню в національний простір освіти СРСР всіх регіонів, всіх національних республік, країв, при спробі створення єдиного освітнього простору, що і було досягнуто. Проте, за думкою І. Предборської, із якою ми погоджуємось, у спадок від дегуманізованої педагогічної моделі освіта отримала синдром, який дослідниця діагностувала наступним чином: невідповідність засад освіти сучасному станові соціального розвитку спричинює відчуження освітньо-педагогічного процесу від людиноутворюючого сенсу педагогічної діяльності, якому властиві деперсоналізація і знеособлення навчання, а його результатом є позбавлена творчої ініціативи та індивідуальності, зашарена педагогічними догмами і професійними стереотипами,

невпевнена у собі і обтяжена внутрішніми конфліктами особистість [169, с. 76].

Отже, в даному підрозділі нами була проаналізована специфіка утвердження освітнього простору радянської України та визначені його когнітивні засади. Подальшого розвитку набуло твердження, що у радянському освітньому просторі, у результаті його концептуального оформлення і функціонування, формувалася особливий характер стосунків людей, формувалася специфічна свідомість і самосвідомість. Радянська система освіти привчала учня та студента до повної довіри до інформації, що подається, і вміння ефективно працювати саме в стабільних умовах. Іншими словами, і модель, і продукт її використання дуже повільно реагують на нові суспільні запити, залишаючись в межах моделі пізнання лінійного індустріального гатунку.

В основі механізмів мислення й пізнання в освітньому просторі перебувала тоталітарна радянська ідеологія, яка поставала детермінантою виникнення фахових знань та специфічним інструментом регулювання пізнавальних процесів в освіті. Чіткі вертикалі та горизонталі освітнього адміністрування, єдиний тип шкіл, державне фінансування та задачі ідеологічно-політичного обслуговування створювали ситуації, коли головний об'єкт освітнього простору - учень із його внутрішнім світом втрачає свою фундаментальну роль в освітньому процесі, а його життя і внутрішній світ стають лише однією з ланок складної і чітко структурованої реальності.

## **2.2. Еволюція когнітивних засад освітнього простору незалежної України**

Політичний розпад, що стався в грудні 1991 р., окреслив відразу межі державності колишніх республік СРСР, стимулював розвиток

тенденцій до самоутвердження, самовизначення, спрямованих в основному всередину – на самообмеження. Можна говорити про те, що у середині 90-х рр. XX ст. назріли соціокультурні передумови та потреба формування національних просторів освіти країн колишнього СРСР.

Головні передумови формування національних освітніх просторів пострадянських країн все ж таки політичні, в результаті на руїнах Радянського Союзу почали формуватися нові національні простори освіти. Розпад СРСР і утворення СНД супроводжувалися не лише розривом життєво важливих стійких зв'язків і зміною умов функціонування республік-держав СНД, але і що надзвичайно важливе, змінилася вся система їх взаємодії як суб'єктів.

За думкою М. Михальченка, загальним для усіх країн було: політичне і геополітичне визначення, вибір економічної моделі розвитку, морально-психологічний бік «пострадянського розлучення». Специфічним: модель політичного режиму, модель нації – поліетнічна або моноетнічна, пошук союзників і визначення «ворогів», перебудова науки, освіти і т. д. [116, с. 14]. Дослідник пише, що на першому етапі домінував процес встановлення відносин між Росією і іншими пострадянськими республіками, формування національної ідентичності, питання національної безпеки, перебудови економіки, науки, освіти, і тут кожна пострадянська країна обирала свій шлях, наприклад, країни Балтії не стали навіть претендувати на розподіл спільного майна СРСР, застосували «нульовий варіант» у тому числі, в системі освіти (ми нікому нічого не винні і нам ніхто нічого не винний), деякі країни продовжували навчати фахівців у Росії, деякі рішуче переорієнтувалися на Захід [116, с. 16].

Важливою передумовою формування національних просторів освіти є і економічний чинник. Як підкреслює українська дослідниця О. Старицька, країни колишнього СРСР отримали у спадщину від колишнього СРСР розуміння освіти лише як галузі соціально-культурної

сфери, що задовольняє особисті освітні потреби населення, отже, необхідно зрозуміти, що в тих рамках, в яких вона визначалась лише як сфера задоволення людських потреб, освіта давно переросла себе: кожній особі слід усвідомити, що освіта в сучасній інтерпретації визначається як чинник економічного зростання країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки [155, с. 30].

Глобальне суспільство стає більш відкритим: вільне переміщення капіталу, фінансів, людей, інформації стало основою сучасній концепції «світу без меж». Глобалізація висуває високі вимоги до конкурентоспроможності як цілісної національної економіки, так і такої її складової, як національна система освіти. Сьогодні конкурентоспроможність країни – один з найважливіших чинників розвитку глобальної економіки і політики, оскільки нею не охоплюються лише економічні показники, але і оцінює наслідки важливих неекономічних явищ. Головним показником конкурентоспроможності є високий рівень та висока якість життя населення. Особлива роль, за думкою Н.Земляної, в яких відводиться:

1. Рівню освіти. Суть в тому, що нації конкурують не тільки товарами і послугами - вони конкурують системами суспільних цінностей і системою освіти.

2. Розвитку людського капіталу. У сучасній економіці акцент робиться вже не стільки на матеріальні товари і послуги, скільки на «інтелектуальний потенціал». Здатність нації підтримувати сучасну і ефективну систему освіти, підвищувати інтелектуальний компонент робочої сили шляхом навчання стають критично важливими для конкурентоспроможності [69, с. 28].

Глобальна економіка постає одним із фундаментальних чинників оновлення освітньої сфери, ініціюючи конкурентну боротьбу та потребу відповідати високим стандартам споживачів освітніх послуг з усього світу,

що неможливо забезпечити шляхом «консервування» непродуктивних освітніх моделей. Особливе значення окреслена нами тенденція закономірно набуває у сфері надання послуг вищої освіти. Ми погоджуємось із наступним підходом: «Станом на сьогодні, університети намагаються відповідати ринковим запитам глобальної економіки, перетворюючи навчання на ринково-орієнтовану діяльність, у яку включений іноземний капітал, де наявний високий рівень конкуренції, а питання прибутку університетів як бізнес-структур стає детермінантою їхнього існування. Така ситуація підсилена бурхливим розвитком інформаційних технологій та їхнім активним впровадженням у освітню практику» [149, с. 49].

В умовах поширення ідей глобалізації та утвердження інформаційного суспільства, головна стратегія пострадянських держав - створення ефективного національного простору освіти з метою підвищення конкурентоспроможності у глобалізаційних світових процесах. Економічним фундаментом даного суспільства є особливий тип економіки – економіка, заснована на знаннях: університет як соціокультурне явище зараз переживає складні часи, епоху пошуку нової формули свого існування в умовах глобалізованого інформаційного суспільства [149, с. 66].

В. Андрущенко та В. Савельєв постулюють, що перехід від радянської освітньої моделі до моделі, що відповідає вимогам глобальної, інформаційно-орієнтованої доби є фундаментальним викликом: «Ключовими проблемами освітньої політики «транзитних» країн є пошук відповідей на такі питання: як поєднати освітні реформи, обумовлені двома типами викликів – «старих» та «нових», традиційних, а також обумовлених потребами глобалізації та економіки знань? Як визначити їх діяльність сьогодні і чи зможуть у зв'язку з цим «транзитні» країни скористатися минулим або сучасним досвідом інших розвинутих та

заможних країн в переосмисленні проблем, з якими стикається система вищої освіти?» [5, с. 53].

В освіті формується нова людина, член інформаційного суспільства, отже, освітня система повинна трансформуватись, виходячи із цього нового образу. З цього приводу ще Х. Ортега-і-Гассет писав у своїй відомій «Місії університету»: «Треба виходити зі студента, а не знання та викладача. Університет повинен бути інституційною проекцією студента, двома важливими характеристиками якої є, по-перше, дефіцит здатності отримувати знання, і по-друге, насущність отримуваних знань для життя» [127, с. 43]. Саме тому академічне товариство, усвідомлюючи настання епохи глобальної співпраці, здійснює пошук засад університету XXI ст., які були б співмірними соціальним трансформаціям, які мають місце в сучасному суспільстві, новому світо порядку [149, с. 66].

Економіку знань вважають спеціальною галуззю загальної економічної науки і практики, а також системоутворюючою складовою «нової економіки», що визначає перспективи і динаміку стійкого розвитку: людський інтелект, високий рівень освіти населення є не тільки наслідком багатства і розвиненості країни, але й визначає їх розмір та ступінь [185, с. 96]. В. Андрущенко висловлює схожу думку: «Однім з найяскравіших інноваційних виявів глобальних тенденцій суспільного розвитку є утвердження інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства і особистості. Цей процес вносить принципові зміни у загальну філософію освіти, ставить нові завдання і одночасно відкриває нові горизонти психолого-педагогічного пошуку. Інформаційне суспільство – це новий, особливий етап життєдіяльності цивілізації» [7, с. 12].

Національний простір освіти повинен орієнтувати людину на набуття нею в процесі навчання у навчальних закладах усіх рівнів та типів таких навичок, які передбачають розвиток особистості, а також дозволять

залишатись відкритою до засвоєння нових знань, легко адаптуватися до мінливих економічних перетворень, перекваліфіковуватися до запитів суспільства: «Набуття більшістю соціальних практик характеру «мобільних», актуалізація ролі переміщення людей та супутніх продуктів їхньої життєдіяльності стає викликом для соціальних наук, змушуючи переосмислити низку своїх методологічних засад, ввівши в центр проблематики сучасної соціальної динаміки проблему мобільності» [149, с. 85].

У контексті неперервної освіти, базова сукупність знань на відтворювальній основі замінюється системою професійних і соціальних компетенцій. В якості однієї із ключових компетенцій сучасного громадянина глобального динамічного суспільства постає вміння безперервно оновлювати свої знання та світогляд, маючи когнітивну установку не на дотримання догм та «тримання» за них, а на здатність легко відмовитись від застарілих знань та цінностей, залишаючись відкритим до змін.

Авторка Б. Сулавікова пише, що у якості відповіді на утвердження ідеалів постмодернізму, плюралістичний світогляд постає однією із ключових цінностей: «Соціологи та психологи відстоюють позицію, що найбільшою глибинно засвоєною цінністю останніх десятиліть для більшості молоді у західних та посткомуністичних країнах є плюралізм. Декларувати дотримання суворих переконань вийшло з моди. Те, що раніше вважалося складовою частиною «міцного характеру», зараз, для тих, хто сьогодні прагне успіху, стає непотрібним реквізитом та суттєвим обмеженням» [208, с. 161-162].

Як і сама система освіти держави повинна вмить реагувати і адаптуватися до тих викликів, що пред'являє сучасне постмодерністське, динамічним чином існуюче інформаційне суспільство. Дослідник Д. Свириденко з цього приводу озвучує наступну тезу, яка є евристичною

в контексті нашого дослідження: «постмодерністська ревізія освітніх задач попередньої доби, які складаються із безпосередньо навчальних задач та задач соціокультурного гатунку, призводить до необхідності переоцінки потенціалу освіти в якості середовища для трансляції знань, формулюючи питання про створення в освіті проблематизуючої атмосфери з високим пізнавальним потенціалом, яка позбавлена авторитарності викладача» [149, с. 201-202].

Разом із тим, ми би хотіли наголосити на проблемі термінологічної неоднозначності щодо концептуального оформлення сучасного стану розвитку суспільства. Відомий польський дослідник проблем модернізації освіти перед викликами сучасності М. Квієк робить важливе методологічне застереження щодо розмитості семантики сучасного соціально-філософського дискурсу: одні теоретики позначають процеси останніх двох десятиріч «постмодерністю» (Ж.-Ф. Ліотар і З. Бауман, хоча З. Бауман останнім часом уподобав термін «плинна модерність»), для інших – це «друга модерність» (У. Бек), «рефлексивна модернізація» (У. Бек, Е. Гіденс, С. Леш), «глокалізація» (Р. Робертсон) або «глобальна доба» (М. Вотерз); ще інші описи називають їх «мережевим суспільством» (М. Кастелз), «знаннєвим та інформаційним суспільством» (П. Дракер) або, у більш філософському стилі, «постнаціональною констеляцією» (Ю. Габермас) [78, с. 24].

У час, коли популярні ідеї мондіалізму, коли роль держави поступово знижується через панування транснаціональних корпорацій, коли глобалізація охоплює політичну, економічну і освітню сферу більшості держав у світі, у цей момент головне не загубитися у планетарних процесах Постмодерна, а зберегти свою самобутність і специфіку. І саме соціокультурний чинник є важливою складовою для створення саме національного простору освіти. Необхідно підкреслити, що у пошуках перспектив розвитку ефективного національного простору



освіти – країни колишнього СРСР звернулися до національних джерел, ідеалів народної педагогіки, спадщини національної педагогічної класики, етнокультурним традиціям.

В якості орієнтиру для означених складних теоретичних пошуків, на нашу думку є наступна теза М. Шепелева: «Нова парадигма планетарної свідомості повинна поєднувати неприйняття американоцентричного мондіалізму із неприйняттям націоналізму та ізоляціонізму, бути орієнтованою на пошук шляхів насичення глобалістської ідеї новим духовним змістом. Цей шлях є шляхом діалогу культур, цивілізацій. Він пролягає через те, що складно виразити інакше, аніж любов, соціальний зміст якої полягає у бажанні допомогти іншому розкрити свою потенційну сутність, із збереженням при цьому власної самості» [Шепелєв, с. 101].

Після розпаду СРСР і здобуття незалежності в країнах СНД відбувається актуалізація національних компонентів, де особливе місце займають – культура і мова. В процесі самовизначення загострюється пошук власних національних програм освіти, пов'язаних з поглибленим пізнанням своєї культури, мови і т. д.

Подальший розвиток національного простору освіти й мовної стратегії в діалозі культур, безумовно, пов'язаний з утвердженням у ньому пріоритету загальнолюдських чинників. Проте, орієнтуючись на дану стратегію, слід тримати в полі зору важливу настанову П. Фрейре у його «Педагогії свободи» стосовно глибинного етичного змісту процесів глобалізації: «Теорія глобалізації, кажучи про етику, приховує той факт, що її етика – це етика ринку, а не загальна людська етика.. Її фундаментальна ідеологія намагається замаскувати те, що насправді відбувається збагачення небагатьох і різке зростання бідності і злиднів величезної більшості людства. Капіталістична система досягає у своїй глобалізаційній, неоліберальній кампанії максимального прояву своєї неспростовно ворожої природи» [Фрейре своб, с. 107]. Але національний

характер освітнього простору країн колишнього СРСР створюють також культурно-історичні традиції, звичаї, обряди, мораль, релігія. Все те, що контролювалося комуністичною ідеологією і викликало небезпеку при вихованні радянської людини.

Застаріла посттоталітарна ідеологія в освіті повинна бути демонтована як така, що не корелює із сучасними завданнями університетів глобальної доби: «Під впливом глобалізації, університети прагнуть до залучення великої кількості іноземних студентів у запеклій конкурентній боротьбі, при цьому вирішуючи питання досягнення високого рівня міжкультурного взаєморозуміння, прагнучи зростання інтенсивності взаємодії представників різних культур, сприяючи підвищенню рівня освіти закордонних студентів – громадян країн, які розвиваються» [149, с. 69]. Ми впевнені, що не демонтувавши застарілі стилі мислення та пізнання в освіті, конкурентна боротьба за студентів у сучасному глобальному світі буде програною вітчизняними університетами.

На фоні подальшого існування догматичних стилів мислення та непродуктивної адміністративної системи в освіті, зокрема, у вищій освіті, ми продовжимо процес перетворення університетів на їхні псевдо-аналоги. В цьому плані, показовою є теза С.Клепка: «Людина в українському псевдоуніверситеті не стає Людиною університету, не здобуває ключових кваліфікацій, необхідних для перетворення суспільства, яке потрапило в глибоку кризу. Псевдоуніверситет, спрямовуючи соціальну енергетику на дотримання формальних ознак, виявляється основним засобом її блокування» [82, с. 255-266].

Саме у часи активних соціальних перетворень зростає значущість освіти, що може виступити в якості соціокультурного каталізатора змін і або прискорити їх, забезпечуючи при цьому необхідну єдність суспільства та інтегруючи його трансформаційні процеси, або посилити соціальну

напругу і суттєво знизити можливості мобілізаційних систем до самоорганізації і перетворення. Трансформації національного простору освіти пострадянських країн пов'язані з тим, що традиційна освіта (як процес, так і результат), сформована в межах попереднього типу соціокультурної комунікації, перестає задовольняти потреби розвитку. Період кризи є сприятливим для оновлення освітніх систем, адже набагато активнішого характеру набуває інноваційна діяльність щодо пошуку дієвих стратегій та механізмів виходу із цієї кризи.

При цьому, слід нагадати важливу соціальну роль університетів, яку вони завжди виконували в процесах фундаментальних соціальних трансформації, які випадали на долю людства, нагадати про зв'язок між баченням місця людини у суспільстві та освітніми ідеалами: «Тисячу років існує базова дидактична модель (з певними обмовками). Але за цю тисячу років університет народжувався та вмирав не один і не два рази. Університет Середньовіччя, університет епох Відродження та Просвітництва (що дожив до сьогоднішніх днів) та, нарешті, майбутній університет ХХІ ст. – це різні університети. Їх не можна вивести один із одного. Кожен із них народжувався та помирав по мірі того, як вичерпувалась чергова концепція людини, коли він виходив у новий соціокультурний вимір» [166, с. 59].

Механізмами пошуку стратегій оновлення освіти в освітній політиці є її модернізація, що передбачає докорінну трансформацію освіти на усіх рівнях у відповідності із запитам суспільства, та реформування, що звернене до окремих проблемних ланок простору освіти. В основу ж модернізації покладено синтез соціокультурного досвіду, наступність багатьох суспільних інститутів, що надає модернізаційним процесам якісної специфіки, що залежить від регіональних і цивілізаційних умов. Таким чином, кожна країна обирає свій шлях модернізації, адекватний її соціокультурним та історичним особливостям [114, с. 449].

Щодо ролі процесів модернізації у утвердженні нових стратегій освіторозвитку, зазначається наступне: «У відповідь на її виклики різні сфери соціального буття змушені здійснювати модернізацію, намагаючись відповідати високим стандартам суспільної динаміки нового гатунку, або, буде краще сказати – відповідаючи на виклики конкуренції в різних галузях глобальної економіки. Освітня галузь є однією із найбільш включених до модернізаційних тенденцій – формуються глобальні простори вищої освіти та досліджень, змінюються організаційні засади діяльності університетів, набувають подальшого поширення ідеї дистанційного навчання тощо. Ринкові виклики вимагають від сфери вищої освіти здійснювати модернізацію в бік підвищення якості освіти (формуючи людину нового типу, здатну інтегруватись до сучасного суспільства знань на якісному рівні), при цьому мінімізуючи час та вартість навчання такої людини» [149, с. 59].

Якщо звернутись до проблем, які існують у сучасній системі освіти, та спробувати надати рекомендації щодо їхнього вирішення, продуктивним буде звернутись до праць В. Кременя. Цей відомий вітчизняний дослідник, аналізуючи освіту у контексті соціокультурних викликів на початку XXI ст., сформулював низку вузлових проблем, які мають бути вирішені в контексті здійснення модернізації вищої освіти. Звернемося безпосередньо до їхнього переліку:

- необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь через пошук раціональної схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань і технологій, та людською здатністю їх засвоєння;
- забезпечення балансу між локальним та глобальним, щоб людина усвідомлювала реалії глобалізованого світу, залишаючись

патріотом, була одночасно громадянином своєї країни та громадянином світу;

- сформулювати на загальносуспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності;
- виробляти в людині здатність до свідомого та ефективного функціонування в умовах глобалізованого інформаційного суспільства з його ускладненими стосунками, інформаційною насиченістю та підвищеною комунікативністю;
- мінімізація асиметрії між матеріальністю та духовністю, утвердження культури толерантності через перегляд усталених норм освітньої діяльності [94, с. 25].

Як ми бачимо, для формування національних просторів освіти країн колишнього СРСР необхідні були політичні, економічні та соціокультурні передумови. Ми погоджуємось із тезою С. Бондиревої, що зараз можна говорити про свій самобутній вибір стратегії розвитку освіти в кожній пострадянській державі, але є і те загальне, що об'єднує освітню політику країн СНД:

- по-перше, всі країни колишнього СРСР мали схожі, достатньо високі стартові позиції, які визначалися єдиною системою освіти СРСР, включаючи рівень навчальних планів, програм, підручників, реальний стан навчальних установ;

- по-друге, формування незалежних держав СНД сталося в період, коли у СРСР вівся активний пошук шляхів реформування освіти на базі досягнень, що були, але при чіткому пануванні тенденцій до зміни застарілих парадигм, розповсюдження нового педагогічного досвіду і розширенні варіативності освітніх структур;

- по-третє, в національних системах освіти країн колишнього СРСР установився ритм змін, який орієнтований на трансформацію уніфікованої

системи, не здатної забезпечити умови виховання затребуваною часом мобільної розвинутої у взаємодії з середою особи;

- по-четверте, формування країн СНД і здійснення ними політики, зокрема освітньою, відбувається в особливій обстановці соціально-економічної кризи і в той же час інформаційного буму, який надає найсерйозніше впливає на освітню сферу [25, с. 177-178].

Всі вищезгадані моменти знайшли віддзеркалення в законодавчих актах нових національних країн, характері спрямованості пошуків держав, що стали самостійними, у сфері освіти, проте, в цьому плані, перш за все, слід зазначити, що практично у всіх законах про освіту, прийнятих в країнах колишнього СРСР, сформульовані високі норми і принципи державної освітньої політики і в більшості країн (у тому числі і в Україні) освіта виступає як пріоритетна сфера розвитку [85, с. 178].

Український національний простір освіти є об'єктивною реальністю, але є і особливості його становлення. Сучасний світ переживає період глобалізації – епоху всебічного об'єднання людства в єдиному просторі інформації і комунікацій, перетворення всієї планети в єдиний економічний ринок. Отже, вдосконалення національного простору освіти необхідно здійснювати у рамках інтеграційних проектів. Мова йде перш за все, про міжнародну інтеграцію в освіті. Унаслідок цих причин, освіта з категорії пріоритету нації трансформується в категорію пріоритету світового масштабу.

Система освіти є частиною як внутрішньою, так і зовнішньої політики держави. При формуванні національного простору освіти необхідно враховувати і ті інтеграційні процеси, які відбуваються у світі. Як у зовнішній політиці України переважають два вектори розвитку (європейський або євразійський), так і у сфері освіти є альтернатива входження або в єдиний європейський освітній простір, або в освітній простір СНД.

Особливість становлення національного простору освіти України – це серйозний вплив на нього світових інтеграційних процесів. В. Кремень, аналізуючи зазначений виклик, обґрунтовує тезу щодо потреби забезпечення у освіті балансу між локальним та глобальним, щоб людина усвідомлювала реалії глобалізованого світу, залишаючись патріотом, була одночасно громадянином своєї країни та громадянином світу [94, с. 25].

Проте, складна діалектика глобального та локального у освіті має також виходити за межі освітнього дискурсу, апелюючи до потреби розробки дієвих економічних, правових механізмів надання цій взаємодії продуктивного характеру. На цьому також наполягає і Д. Свириденко, стверджуючи, що для нашої держави гострою є проблема відпливу висококваліфікованих кадрів, зменшити чи подолати яку можна із залученням зарубіжного досвіду щодо повернення емігрантів та протидії небажаній імміграції з одного боку, шляхом формування національної свідомості та патріотичних переконань молоді; з іншого боку, за допомогою створення гідних умов освіти та праці, економічного стимулювання суб'єктів освіти [149, с. 83].

На думку М. Арутюняна, після розпаду СРСР спостерігалася яскраво виражена тенденція до автономізації освітніх систем у нових незалежних державах, проте виявилось, що багато нових незалежних держав не можуть забезпечувати таку ж якість та обсяг освіти, до яких звикло населення [9, с. 10].

Враховуючи вищесказане, ми вважаємо, що необхідно спочатку узгоджувати освітню політику серед пострадянських країн, що дасть можливість для пошуку взаємних шляхів модернізації, підвищення якості освіти з урахуванням радянського минулого і, як наслідок, допоможе інтеграції їх освітніх систем в загальносвітовий освітній простір: цей процес узгодження і співпраці пострадянських країн можна розглядати як проміжний етап інтеграції в загальносвітовий простір науки, освіти і

інформації, що може допомогти на початковому етапі інтеграції витримати конкуренцію на ринку надання освітніх послуг і праці [9, с. 10].

Ми визнаємо, пріоритетним напрямом інтеграції освітнього простору України є – Європейський освітній простір, як і пріоритетом у зовнішній політиці є вступ в ЄС. Але, дійсно, тісні зв'язки (економічні, освітні, культурні) з розвиненими колишніми республіками СРСР необхідно підтримувати для досягнення вже загальної мети підвищення якості освіти у межах світового освітнього простору. Характеризуючи сучасну ситуацію в українській освіті, слід відзначити, що тенденція до глобалізації виступає в ній особливо рельєфно: політика України в освітній сфері спрямована на максимальну інтеграцію у європейський (і, надалі, у світовий) освітній простір.

В своєму дослідженні ми виходимо із усвідомлення перспективності шляху, орієнтованого на розбудову Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА – European Higher Education Area). З цього приводу, ми погоджуємось із наступною тезою: «Розбудова єдиного європейського простору вищої освіти не уявляється нами без українського досвіду, який наше суспільство і українська освіта можуть дати нашим європейським партнерам. Наша держава вже майже десять років є країною-учасницею Болонського процесу, який слугує орієнтиром для здійснюваних процесів модернізації в галузі вищої освіти, тому прийшов час не лише отримувати, але й пропонувати своє» [149, с. 5].

Євроінтеграційні процеси, що мають місце в освіті, спираються на принцип національної самототожності освітніх систем, а освітянська європейська спільнота з глибокою пошаною ставиться до самобутніх освітніх систем різних країн. Зазначена єдність виявляється у плюралізмі національних систем освіти, що узгоджуються із світоглядно-аксіологічними європейськими стандартами.



Разом із тим, освітній простір має сприяти утвердженню позитивної національної ідентичності особистості. Характер формування національного простору освіти України цілком залежить від кінцевій мети – входження в освітній простір Європи, зберігаючи свою самобутність та виправлення тих недоліків у системі освіти, що дісталися у спадщину від радянського освітнього простору: «Приєднавшись до Болонського процесу, українська система вищої освіти повноцінно увійшла у світовий або, перш за все, європейський освітній простір, в світлі чого теоретичне обґрунтування глобалізаційних процесів у сфері вищої освіти стає однією із пріоритетних задач сучасного освітнього дискурсу. На нашу думку, глибока теоретична проробка питань глобалізації освіти сприятиме тому, щоб реформи, які запроваджуються у вітчизняних ВНЗ, сприяли входженню нашої країни в глобальний освітній простір на умовах повноправного учасника та стратегічного партнера» [149, с. 67-68].

Перед сучасної Україною стоїть завдання розвитку власної єдиної освітньої системи на принципах єдності та відкритості саме в контексті національного простору освіти, коли на перший план реформи виходять питання, що меншою мірою стосуються територіальних і інституційних аспектів, і більшою – проблем її концептуального наповнення задля забезпечення високої якості вітчизняної освіти, а також посилення її зв'язку з наукою і економікою. Збереження вітчизняної самобутності освіти та відповідність високим світовим стандартам, які утверджені у глобальному освітньому просторі, постають у вигляді складної теоретичної проблеми – чи здатна національна освіта бути глобальною, залишаючись самобутною та автентичною по відношенню до культурних традицій нашої держави?

З цього приводу вітчизняний філософ В. Фадеєв звертає увагу на тому факті, що нехтування культурною складовою і зосередженість на

політичних та економічних процесах при розгортанні глобалізації не може вважатись виправданим, а планетарне поширення європейських культурних норм і способів інтерпретації суспільних процесів не є політично і ідеологічно нейтральним [167, с. 37]. Автор йде далі у своєму аналізові, стверджуючи наступне: «Становлення єдиної глобальної системи передбачало появу спільного сприйняття, розуміння, інтерпретації та оцінювання поточних суспільних процесів. Проте, ця спільність ніколи не була чимось природним і само спричиненим. Вона ґрунтувалась на тривалому домінуванні європейської, за своїми витоками, культури, що задавала єдиний критерій оцінювання подій як на глобальному, так і на локальному рівнях» [167, с. 37].

Принципово важливою передумовою ефективності єдиної національної освітньої системи є її відкритість, яка, відповідно до аналітичної доповіді оптимального використання засобів забезпечення випереджального розвитку при формуванні єдиного відкритого освітньо-наукового простору України, передбачає:

- відкритість для суспільства навчальних матеріалів усіх рівнів освіти, матеріалів щодо історико-культурної спадщини, значущих для освіти і науки довідково-інформаційних матеріалів, результатів наукових досліджень та інформації про наукові проекти, фінансовані державним коштом, що не становлять державної таємниці;

- відкритість навчального процесу та доступність якісних інструментів колективної роботи з різноманітними освітніми матеріалами для забезпечення вільного обміну досвідом між учителями і викладачами (в тому числі – з професіоналами з інших країн);

- відкритість наукових досліджень для іноземних колег з метою забезпечення адекватної інтеграції українського освітнього простору у єдиний європейський і світовий інтелектуальний простір;

- відкритість результатів навчальної діяльності для забезпечення поінформованості суспільства в цілому, батьків, професійної спільноти, органів державного управління освітою щодо поточного становища усіх ланок освітньої системи з метою забезпечення свідомого вибору навчального закладу, обміну досвідом, поліпшення ефективності управління [171, с. 5].

У Доповіді ООН про розвиток людини у 2010 р., Україна за індексом освіти (скоригованим із врахуванням нерівності) посідає високе 18 місце (індекс 0,795), випереджаючи, зокрема, такі країни, як Іспанію (22-е місце з індексом освіти 0,781), Велику Британію (24-те місце, 0,766), Францію (27-е 0,751), Польщу (30-те 0,728), Італію (32-е 0,706), Білорусь (35-те 0,683), Португалію (41-е 0,670), Російську Федерацію (53-є місце, 0,631). Середній індекс освіти у країнах світу становить 0,436, тобто Україна його перевищує в 1,8 рази [171, с. 5].

Але формування єдиного освітнього простору в межах європейського континенту вимагає реформування національних систем освіти. Національний простір освіти має складну компонентну структуру й складається з п'яти взаємопов'язаних підсистем: допрофесійної та професійної освіти, самоосвіти, органів управління та системи допоміжних установ і закладів. Кожна з цих підсистем, за винятком самоосвіти, складається з певних елементів і може розглядатися як окрема система нижчого ієрархічного рівня. Відмітимо, що реформування національних освітніх систем в контексті поширення ідей глобалізації, постає у вигляді тренду світового масштабу.

В цьому плані, спираючись на роботу експертів в галузі глобалізації освіти Д. Кросьє та Т. Парвьєви, ми розуміємо Болонський процес як найбільш розвинену форму реформ в галузі вищої освіти національного рівня на теренах Європи, проте, ця діяльність не тільки безпосередньо

впливає на європейські країни-учасниці, але й бере до уваги світовий контекст глобалізації вищої освіти:

- в Латинській Америці ініційована програма по створенню простору вищої освіти країн Латинської Америки та Карибського басейну;
- у Західній Африці 15 країн підписали домовленості щодо підтримки внутрішньо-регіональної студентської мобільності;
- міністри освіти Південно-Східної Азії створили свою організацію – Регіональний центр розвитку вищої освіти, що є ініціативним органом по створенню Південно-Східноазіатського простору вищої освіти із власною кредитно-трансферною системою, системою забезпечення якості освіти, політикою визнання дипломів та науковими центрами [192, с. 10].

Діяльність же ЮНЕСКО в сфері глобальної освітньої політики спирається, наприклад, на визнання шести конвенцій взаємного визнання кваліфікацій, перші з яких були підписані ще в середині 70-х років ХХ ст., зокрема [149, с. 41-42]:

- регіональна конвенція визнання для африканських країн;
- регіональна конвенція визнання для арабських країн;
- регіональна конвенція визнання для країн Азії та Тихого Океану;
- Європейська (Лісабонська) конвенція;
- регіональна конвенція визнання для країн Латинської Америки та Карибського басейну;
- регіональна конвенція визнання для країн Середземного регіону.

Функціонування національної системи освіти визначає ряд внутрішніх та зовнішніх чинників, які зумовлюють прямий або опосередкований вплив на її функціонування: серед внутрішніх чинників

визначальними є історичні, демографічні, економічні, інституціональні, соціальні, природні, а головними зовнішніми чинниками виступають процеси інтернаціоналізації та глобалізації, які впливають на формування європейського та світового освітнього простору [35, с. 7].

Але головна відмінність сучасного національного простору освіти від радянського все ж таки у сутності навчання. Академік НАН України В. Кремень зазначає, що формування національного простору освіти відбувається за умови істотних змін у духовному просторі суспільства, а це вимагає від діячів «мудрого, доброго, вічного» переосмислення й уточнення власної світоглядної позиції, а також вносить певні корективи в цілі, завдання та зміст освітнянського процесу, а одна з найбільш сутнісних рис сучасного освітнього простору – людино центризм [95, с. 29].

Автор продовжує, що оскільки розвиток людини як особистості є головною передумовою подальшого розвитку суспільства, то аподиктично можна зробити висновок, що саме він є основним показником, критерієм суспільного прогресу – ось чому найпріоритетнішими у XXI ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, й освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини, і тільки та країна, яка спроможеться забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною [95, с. 29].

В Україні здійснюється перебудова освітнього процесу на принципах педагогіки, спрямованої на виявлення потенціалу (здібностей) в учнів та їхнє повне розкриття, при чому, до уваги мають братись вікові та психологічні особливості. Таким чином відбувається своєрідна антропологізація освітнього процесу України та перехід до нової особистісно-орієнтованої парадигми як провідної тенденції сучасної освіти та гносеологічної моделі навчання, яка приходить на зміну предметно-онтологічній.

У даному контексті, концепція людиноцентризму осмислюється нами як особлива регулятивна норма сучасної освітньої діяльності, яка утверджує пріоритетність суб'єктного простору освіти людини. Дослідникам стало очевидним, що освіти не може зводитись лише до знаннєвого насичення людини, перед нею на передньому плані постає завдання розбудови аксіологічного виміру знань, збереження людського в людині.

На нашу думку, яка розгортає положення роботи О. Марченко, поступово «жорсткий освітній простір» колишнього СРСР еволюціонував у «м'який освітній простір» сучасної України, для якого притаманні наступні риси:

- гармонійна співвіднесеність соціальних перетворень й інтересів людини;
- наповненість освітнього процесу особистісними смислами;
- активізація індивідуальних функцій дитини;
- обережне ставлення до національної культури в усій її органічній цілісності;
- пріоритетність механізмів самоорганізації і саморегулювання відкритих систем [113, с. 483].

Суспільно-політичні, а також складні економічні процеси, що відбуваються в Україні, потребують формулювання принципів нового бачення ідеї формування українського простору освіти. У «Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки» визначено пріоритетні напрями державної освітньої політики, а саме:

- особистісна орієнтація освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей здобуття освіти;

- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту, форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти;
- розширення україномовного освітнього простору;
- забезпечення освітніх потреб національних меншин тощо [121].

Стосовно напряму інтеграції національного простору України, то визначається чітка ціль – інтегрування у європейський і світовий освітній простір: саме на основі цих пріоритетів і повинен будуватися та розвиватися національний простір освіти України [121].

Можна зробити висновок, що український національний простір освіти – об'єктивна реальність, який стрімко розвивається, враховуючи світові інтеграційні процеси. Пріоритетом його розвитку є інтеграція у європейський освітній простір (яскравий приклад, участь у Болонському процесі). Змінилася і головна парадигма освітньої моделі України, де на першому місці – людиноцентризм. Сучасна людина має вибір у всьому, у тому числі і у сфері освіти.

Д. Свириденко з цього приводу зазначає: «У побудові освітньої політики, організації процесу навчання, виробленні методичних підходів тощо – починає враховуватися сучасна реальність: академічна мобільність, інтенсифікація інформаційних процесів, необхідність гуманістичного підходу, розквіт ідеї безперервної освіти тощо... З іншого боку, стрімкими темпами проходять інтернаціоналізація та інтеграція світового освітнього простору; розвинуті країни і міжнародні організації за допомогою економічного тиску розширюють експансію нововведень у сферу освіти країн, що розвиваються, і нових незалежних держав» [149, с. 70].

Але є і певні ризики у формуванні національного простору освіти України. З одного боку, єдиний освітній простір – це відмінна можливість наблизитися до світових наукових і освітніх досягнень, а з іншого боку,

існує загроза втрати чогось автентичного і цінного для народу країни, оскільки освіта виступає транслятором не лише знань, але і цінностей, культури. Дослідниця О. Марченко пише, що єдині вимоги до освіти, такі як обов'язковість, доступність, загальність уніфікують його, проте реформи, які утверджуючи нове, не повинні руйнувати підвалини національної культури, а навпаки, спиратися на них: саме тому визначальним фактором успішності модернізації є зміна домінант реформаторської діяльності – перехід від бездумного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та виваженої адаптації їх до викликів глобалізованого суспільства [114, с. 453]. Дійсно, пише з даного приводу дослідниця А. Сакун, глобалізаційні процеси в освітній сфері потребують глибокого розуміння та філософського обґрунтування, необхідно визначити кроки і сенс змін, враховуючи глибинні трансформації у природі сучасної людини, коли її діяльність, моральні позиції, компетентність у різних сферах знань набувають особливого значення: ми живемо в період не просто стрімких темпів зростання знань, а в період зміни наукових парадигм, збільшення полікультурних зв'язків [148, с. 99].

Існує ще одна загроза – це повна комерціалізація освітнього процесу. Відкриття приватних навчальних закладів та введення платних освітніх послуг, виконання короткотермінових договорів, співпраця з комерційними організаціями – все це надалі може мати незворотні негативні наслідки, такі як повне становлення освіти на ринкові «рейки», а надалі без права загального доступу до навчання, перетворення освіти у «високоприбуткову сферу послуг». Таким чином, конкуренція за отримання прибутку від освітніх послуг може привести до втрати якості освіти, до того ж, її втілення повинно супроводжуватись складною теоретичною ревізією ідеї університету на початку нинішнього століття: закономірним виходом із цієї ситуації є пропонована більшістю фахівців



ревізія ідеї університету, яка надала б вищим навчальним закладам характеру відповідності сучасним цивілізаційним запитам, серед яких одну із ключових ролей відіграє тенденція глобалізації, що орієнтує освітню галузь в бік комерціалізації, менеджеризму, «демаркації кордонів» для освітніх провайдерів, поширенню практик академічної мобільності тощо [149, с. 215].

Реформування вітчизняної системи освіти за європейськими зразками – це пріоритетний напрям як для освіти, так і для держави у цілому. Разом із цим, дослідники В. Андрущенко та В.Савельєв звертають увагу на потребі орієнтуватись у підготовці на вимоги глобального суспільства, наводячи цікавий приклад: мета підготовки студентів в університеті Мельбурна (Австралія) полягає у підготовці кваліфікованих фахівців, здатних зробити результативний внесок у справу розвитку тієї спільноти в світі, яку вони оберуть для свого життя та роботи [5, с. 50]

Кожна країна прагне вибудувати власний національний простір освіти. Не є винятком і Україна. Зберігаючи все краще, що було досягнуто в період існування СРСР і разом з тим, викорінюючи тогочасні недоліки, провівши низку реформ, Україна загалом сформувала національний простір освіти. І хоча в ньому є певні суперечності, національна система освіти є, вона визнана на рівні європейських і світових структур, розвивається, нарощуючи свою присутність у Європі і в світі. Становлення системи супроводжували (й мають місце сьогодні) певні психологічні особливості, а також спроба зміни когнітивних засад освітнього простору. Зупинимось на їх аналізі більш детально.

Серед вічних проблем, які неодмінно супроводжують людське суспільство упродовж століть, проблеми навчання і освіти посідають особливе місце. Кожне нове людське покоління освоює новий динамічний світ, коли важливо зберігати баланс між традицією та інновацією в освіті. У спадок від доби панування радянської освіти нам залишилась монологічна,

депозитарна (термін П. Фрейре) освіта, яку можна охарактеризувати наступними рисами:

- вчитель вчить, а учні вчаться;
- вчитель знає все, а учні – нічого;
- вчитель думає, а за учнів думають;
- вчитель говорить, а учні слухають – покійрно;
- вчитель дисциплінує, а учні підкоряються;
- вчитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються;
- вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя;
- вчитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) пристосовуються до неї;
- вчитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протипагу свободі учнів;
- вчитель – Суб'єкт навчального процесу, учні ж його прості об'єкти [173, с. 55].

Нині Україна черговий раз переживає критичний перехід від постколоніального додержавного буття, один з головних державних інститутів – освіта переживає разом з усіма цей перехід, і від того чи вірно обрано шлях, чи дійсно ми йдемо до мети, і до якої мети, залежить, чи відбудемося ми як народ, як держава у ХХІ столітті, чи залишимося борсатися у минулому [132, с. 253].

Дослідник Я.Пилинський з цього приводу зазначав наступне: слід визнати, що хоча освіта має відповідати вимогам майбутнього, бо навчаються переважно діти і молодь і саме вони повинні бути підготовлені до нових, часто несподіваних викликів і вимог життя, вона спирається переважно на досвід минулого чи в кращому разі сучасного і тому не завжди здатна ці виклики побачити і передбачити хоча б напрями їх розвитку, а коли ми говоримо про осучаснення освіти, про її модернізацію, маємо на увазі, що хоча в Україні освіта завжди мала суспільний пріоритет

і історично була у великій повазі у суспільстві, на нинішньому етапі розвитку людства, коли вже цілі континенти живуть і мислять категоріями не лише постіндустріального, але вже і постінформаційного суспільства, нам доводиться знову шукати свій шлях оптимізації освіти вже в умовах потреб і запитів незалежної держави [133, с. 44]. Проте, якщо людина бажає зайняти якесь визначене місце в професійній структурі суспільства, то вона має йому відповідати, тобто постійно оновлювати свої знання та удосконалювати свої вміння, але якщо вона хоче здійснити перехід на вищу ланку професійної ієрархії, вона повинна докласти набагато більше зусиль, а сама освіта повинна стати не тільки безперервною за формою, але й випереджаючою за своїм змістом [149, с. 182].

Розпад СРСР означав розрив раніш єдиного освітнього простору великої країни. Замість нього з'явилися різні за своїм якісним рівнем, масштабами, ціннісним орієнтирам національні освітні системи. Вони стали інтенсивно розвиватися, орієнтуючись на світові стандарти якості, оновлювати зміст навчання і виховання, реформувати управлінські структури та системи фінансування, впроваджувати інноваційні технології, шукати партнерів по співпраці.

Але, оскільки історичний розвиток є системоутворюючим чинником, неможливо механічно відокремити будь-який елемент системи та сподіватися, що він буде працювати так само ефективно. Щодо проблеми ефективності у сучасній освіті П. Друкер наголошує на потребі переосмислення ролі викладача в контексті утвердження нової освітньої парадигми: «Сучасна система освіти задіює завелику кількість викладачів. Ми повинні зробити так, щоб їх стало якомога менше. Зараз освіта знаходиться на рівні сільського господарства 1750 року, коли двадцять селян забезпечували продуктами одного місцевого мешканця. Ми повинні підвищити ефективність праці вчителя, багатократно посилити його вплив та значно збільшити продуктивність» [149, с. 216].

Стосовно ж нових управлінських структур у системі освіти, на нашу думку, доцільно звернутись до аналізу практик освітнього менеджеризму, які утверджуються у сучасних університетах у відповідь на потребу забезпечення ефективних економічних показників учасників ринку освітніх послуг. При цьому, важко не погодитись із концепцією В. Беха щодо трансформації економіко-управлінських вимірів сучасної освіти під впливом сучасних соціальних трансформацій: «Перед керманичами української національної системи освіти стоять, як мінімум, три такі проблеми: перша – це світоглядна, оскільки порушена стара світоглядна система, а нова ще тільки формується; друга – це розбудова економіки освіти, оскільки під галуззю немає навіть категоріального апарату для осмислення освітніх послуг як продукту ринкового виробництва; нарешті, третя – це концептуалізація менеджменту освіти» [18, с. 14].

Згідно сучасних уявлень, менеджеризм є ідеологією, яка покладає відповідальність на систему управління навчальними закладами за їхню відповідність рівню науково-технічного прогресу та соціального устрою, а освітній менеджеризм виходить з позиції, що «управління» та «менеджмент» є соціально-технічними практиками, колективним агентами та інституціями, відповідальними за введення в дію ідей, яких потребують університети у сучасному технологічно та економічно розвиненому суспільстві [149, с. 230].

Дійсно, сучасні національні освітні простори постали перед потребою змістовного оновлення управлінських механізмів, проте, маємо визнати, управлінська криза в освіті відбувається не вперше в історії розвитку освітніх систем, отже, існує досвід радикального оновлення системи управління освітою, який може бути переосмислений та адаптований до сучасних реалій глобального суспільства.

В якості прикладу, який підтверджує продуктивність нашої тези, наведемо цитату із роботи П. Друкера: «У західному світі до 1914 року не

було жодного університету, в якому б нараховувалось більше п'яти тисяч студентів. Найбільший із них – Берлінський – розрісся настільки, що ним не змогли керувати, а тому незадовго до Першої світової війни дослідницькі лабораторії були розділені та переформовані в окремі заклади» [149, с. 231].

Дослідниця Л.Засекіна зазначає, що процеси європейської інтеграції України, що передбачають радикальні зміни у різних сферах українського суспільства, стосуються й освітянської галузі: адже вона має, з одного боку, відповідати світовим стандартам, а з іншого – зберегти національну специфіку: справа в тому, що протягом багатьох десятиліть ця специфіка визначалась радянським простором і низкою традиційних норм освіти, закладених радянськими дидактами, а нині освітній простір радянського суспільства дедалі частіше розглядається не крізь призму плідних доробок психологів, педагогів, які розробляли дидактичні прийоми, інноваційні освітні програми і школи, а через потужний каркас ідеології, спрямованої на виховання і навчання пересічної людини, якою легко маніпулювати [67, с. 155-156].

Досвід орієнтації освіти на утвердження некритичного, догматичного мислення в радянській освіті має бути якісно осмислений сучасними теоретиками освіти та безпосередньо викладачами. Зокрема, викладачі повинні чітко розуміти потенціал критичного мислення студентів та необхідність засвоєння ними вмінь відрізняти факти від думки, уникати алогічного стилю мислення та оцінювати логічність своїх умовиводів, розвивати свою незалежність мислення та його творчий характер: в умовах поширення ідей екранної, споживацької культури, ці навички матимуть вагоме значення не тільки при вирішенні професійних, фахових задач, але й в своєму повсякденні, уникаючи маніпулятивних впливів [149, с. 192].

Як зазначає дослідник Я. Пилинський, останніми десятиліттями минулого століття модно було говорити, про змагання двох ідеологічних

систем - капіталістичної та соціалістичної, двох військових потуг – радянської та американської, двох способів життя – радянського колективізму та американського індивідуалізму, однак, варто було б говорити передусім про змагання двох освітніх систем, про їх конкуренцію як за формою, так і за змістом, адже по суті гонку озброєнь та ідеологічні змагання вели не абстрактні державні системи, а конкретні люди виховані відповідно у американських та радянських школах. І саме ці конкретні люди – продукт певних освітньо-світоглядних систем і вирішили наприкінці ХХ ст. долю світового змагання [132, с. 243-244].

У сучасній Україні, що як уламок старої радянської системи багато що успадкувала від Радянського Союзу, продовжують, часто несвідомо, відтворювати її основні принципи, шукаючи водночас шляхів до переходу на нові світові засади освіти: часто копіюючи західні, зокрема американські взірці, ми не до кінця усвідомлюємо, що разом із перевагами запозичуємо і недоліки [пилинський<sup>1</sup>, с. 254].

Для уникнення демагогії стосовно переваг освіти, що супроводжувала розвиток радянського суспільства, а згодом плавно перейшла на незалежну Україну, слід визначити основні характеристики цієї освіти, здійснити їх порівняння із зарубіжними моделями, а також встановити їх доцільність для теперішнього стану українського суспільства.

О. Дем'янчук наводить такі характеристики для порівняння: філософія, структура, тривалість, фінансування, навчальний план, контекст [55, с. 103]. При цьому, стверджує автор, філософія освіти західного зразка спрямована на задоволення потреб конкретної особи, аби сформувати її як конкурентоспроможну особистість на ринку праці, що працює на добробут суспільства, в той час, як філософія освіти радянського зразка спрямована на розвиток суспільства шляхом формування особистості як гвинтика державної машини, що

характеризується не стільки новаторськими якостями, скільки виконавськими здібностями.

Особливості реформування в перехідному періоді країни внесли певні зміни в когнітивну сферу пересічних українців. Дослідниця Г. Редькіна пише, що специфічний тип «радянський українець» – тип особистості, який сформувався за часів трансформації республіки УРСР в незалежну Україну: цей психологічний тип, маючи певні ознаки демонструє мінливий рівень національної свідомості, проте формування національної свідомості, як показує реальність і стверджують науковці, відбувається завдяки внутрішнім і зовнішнім чинникам [143, с. 145].

Л.Засекіна зазначає, що важливою характеристикою різних моделей освіти є також контекст, у якому ця модель функціонує, проте в Україні контекст суспільних перетворень створює негативне тло для розвитку освіти: нестабільність економічної і політичної ситуації безпосередньо пов'язана з фінансуванням освіти, розвитком інформаційних технологій, освітніх тенденцій у дусі XXI, а не XX століття [67, с. 158]. Більше того, як стверджує дослідниця О. Донченко, архетипний контекст української ментальності характеризується екзекутивністю, а відтак здатністю радше до відтворення запропонованих зразків, аніж до творчого пошуку і вироблення власних альтернатив: екзекутивній культурі мислення для зовнішніх змін потрібен внутрішній поштовх, та навіть при цьому зміни відбуваються стрибкоподібно, імпульсивно і стосуються зміни зовнішнього антуражу, маски, а не сутності [58, с. 227].

Головним елементом системи освіти є її орієнтованість на процеси виховання. За цих умов, перехід до нової системи освіти передбачає оновлення засобів та цілей виховання. Як зазначають дослідники, у вітчизняній когнітивістиці, панувала ідея формування гармонійно розвинутої, активної особистості, головним критерієм вихованості якої є, за дослідженням В. С. Ільїна, «переконаність переваги соціалізму над

капіталізмом, в правильності політики, яку виробила партія і запропонувала народу, в необхідності вченням, працею, поведінкою сприяти прискоренню розвитку нашого суспільства, інтереси суспільні ставити вище особистих. Такі люди самостійно визначають свій життєвий шлях трудівника і громадського діяча, самостійно ставлять мету діяльності і поведінки, знаходять творчі способи їх досягнення, виражаючи цим повноту свободи соціалістичного способу життя [71, с. 4]. У сучасній глобальному вимірі виховання демонструвало модель суб'єкт-об'єктних відносин між вихователем та вихованцем, де особистість того, кого виховують є усередненою та стандартною.

Прагнучи об'єктивності, все таки маємо визнати, що національний освітній простір України, нажаль, досі залишається носієм радянських ідеологічних засад освіти, а зміни когнітивних засад відбулися лише на декларативному, формальному рівні, в аудиторіях та класах досі панує суб'єкт-об'єктна модель педагогічної взаємодії.

Разом із тим, оскільки суспільство швидко змінюється та вимагає нової освітньої парадигми, не можна чіплятися за ілюзорну досконалість колишніх освітніх систем – вони працювали ефективно у інших соціальних умовах та історичних реаліях, але також очевидно, що досвід, отриманий під час існування радянської системи освіти не треба сліпо відкидати, оскільки він є частиною минулого: «Модернізація сучасної сфери вищої освіти України є одним із трендів вітчизняного освітнього дискурсу. Така ситуація обумовлена необхідністю пошуку теоретичного обґрунтування змін в цій сфері та філософського обґрунтування нової парадигми освіти, яка приходить на зміну класичній, стан якої дослідники описують як кризовий. Здійснення сучасним університетом властивих йому світоглядних функцій вимагає надання сучасним освітнім практикам рангу важливих наукових проблем. До того ж, по мірі здійснення модернізаційних процесів, освітній дискурс України щодня поповнюється



термінами, запозиченими із міжнародної освітньої теорії та практики, вони часто відразу зазнають широкого вжитку, проте без належного теоретичного обґрунтування» [149, с. 8].

Підводячи підсумки підрозділу, зазначимо, що в ньому було досліджено процес еволюції когнітивних засад освітнього простору України від набуття незалежності до сучасності. Розглянувши еволюцію освітнього простору незалежної України, є підстави стверджувати, що його становлення та розвиток розгортається як багатогранний і суперечливий процес взаємодії соціокультурних, політичних та економічних перетворень, спрямованих на розвиток людини, культури та держави, утвердження їх конкурентного місця та ролі в середовищі світової спільноти.

Разом із тим, продемонстровано потребу подальшого «демонтажу» філософсько-когнітивних, ідеологічних та інституційних засад простору освіти колишнього СРСР як такого, що обумовлює домінування репресивної педагогіки, ідеологічно ангажованого виховання, формування одновимірної особистості. Показано, що трансформаційні процеси, орієнтовані на деідеологізацію освіти, перехід до ринкової моделі, усвідомлення глобальних викликів та потреба у розбудові ефективного освітнього простору, все ж не призвели до продуктивного оновлення когнітивних, світоглядних засад освітньої діяльності, виводячи цю задачу в ранг окремої наукової проблеми, що потребує уваги наукової спільноти.

## Висновки до другого розділу

Підводячи підсумки другого розділу, зазначимо, що в ньому були послідовно розглянуті витoki та етапи становлення національного освітнього простору нашої держави в добу радянської та незалежної України, а також проаналізовані засади мислення та пізнання, відповідні кожній цій історичній добі

Зокрема, була проаналізована специфіка утвердження освітнього простору радянської України та визначені його когнітивні засади. Подальшого розвитку набуло твердження, що у радянському освітньому просторі, у результаті його концептуального оформлення і функціонування, формувався особливий характер стосунків людей, формувалась специфічна свідомість і самосвідомість.

Радянська система освіти привчала учня та студента до повної довіри до інформації, що подається, і вміння ефективно працювати саме в стабільних умовах. Іншими словами, і модель, і продукт її використання дуже повільно реагують на нові суспільні запити, залишаючись в межах моделі пізнання лінійного індустріального гатунку.

Було показано, що в основі механізмів мислення й пізнання в освітньому просторі перебувала тоталітарна радянська ідеологія, яка поставала детермінантою виникнення фахових знань та специфічним інструментом регулювання пізнавальних процесів в освіті. Чіткі вертикалі та горизонталі освітнього адміністрування, єдиний тип шкіл, державне фінансування та задачі ідеологічно-політичного обслуговування створювали ситуації, коли головний об'єкт освітнього простору – учень із його внутрішнім світом втрачає свою фундаментальну роль в освітньому процесі, а його життя і внутрішній світ стають лише однією з ланок складної і чітко структурованої реальності.

Далі нами було досліджено процес еволюції когнітивних засад освітнього простору України від набуття незалежності до сучасності.

Розглянувши еволюцію освітнього простору незалежної України, є підстави стверджувати, що його становлення та розвиток розгортається як багатогранний і суперечливий процес взаємодії соціокультурних, політичних та економічних перетворень, спрямованих на розвиток людини, культури та держави, утвердження їх конкурентного місця та ролі в середовищі світової спільноти.

Разом із тим, в розділі нами було продемонстровано потребу подальшого «демонтажу» філософсько-когнітивних, ідеологічних та інституційних засад простору освіти колишнього СРСР як такого, що обумовлює домінування репресивної педагогіки, ідеологічно ангажованого виховання, формування одновимірної особистості.

Було показано, що трансформаційні процеси, орієнтовані на деідеологізацію освіти, перехід до ринкової моделі, усвідомлення глобальних викликів та потреба у розбудові ефективного освітнього простору, все ж не призвели до продуктивного оновлення когнітивних, світоглядних засад освітньої діяльності, виводячи цю задачу в ранг окремої наукової проблеми, що потребує уваги наукової спільноти.

### **РОЗДІЛ 3. ОБГРУНТУВАННЯ ФІЛОСОФСЬКО-КОГНІТИВНИХ ЗАСАД РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

#### **3.1. Феномен посттоталітарного мислення в освіті та шляхи його мінімізації**

Говорячи про національний простір освіти, слід розуміти, що, в першу чергу, це – певний процес взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, причому кожен з яких не просто виконує свої функції, а й робить цей процес унікальним вже тільки тим, що має свою психологію, свідомість, ціннісний та емоційний світ тощо.

Звісно, що для будь-якого процесу характерною є наявність певних чинників, які є підґрунтям для загострення ситуації, у цьому випадку таким чинником є участь у процесі представників різних етносів, націй, національностей. Також виникнення деяких особливостей пов'язане з соціальними характеристиками суб'єктів процесу, такими як майнове розшарування учнів, низький рівень заробітної плати викладачів тощо.

Увагу привертає й взаємодія між такими суб'єктами як мігранти та біженці, адже вона є достатньо проблемною в психологічному плані. Наведені проблемні сторони вивчення даної теми доводять нам, що вона потребує більш детального розгляду та цілеспрямованого дослідження.

За думкою Я.Пилинського, якщо скористатися цим підходом до розуміння глобальних змін, та регіональних трансформацій, зокрема в нашій конкретній державі – Україні, ми зможемо позбутися двох обтяжливих моментів, які заважають, з одного боку позбутися застарілої спадщини у вигляді пострадянського мислення, а з другого – поглянути на те, що відбувається з нами не як на кризу, а отже, як на щось негативне, по-суті як на занепад, а поглянути як на розвиток, на шлях, який ми повинні торувати, навчаючись і навчаючи одночасно [133, с. 44].

Ведучи розмову про Україну, то варто мати на увазі, що етнічні українські групи переважають в країнах близького і далекого зарубіжжя та нараховують від 11 до 15 млн. українців: серед найчисельніших переважає східна українська діаспора, вона нараховує від 6,8 до 10 млн. чоловік. Західна ж діаспора є не такою чисельною, вона становить від 4 до 5 млн. українців і осіб українського походження [79].

Важливим моментом у дослідженні є факт про те, що після розпаду СРСР виникла переважна складність вивчення поглядів, думок, установок представників різних етнічних груп. Підґрунтям виникнення індивідуальних та групових конфліктів є невирішеність проблем політичного, соціально-економічного характеру. На фоні зазначених подій, в освітній галузі відбулося утвердження специфічних когнітивних феноменів, одним із яких є посттоталітарне мислення: відбулася формальна відмова від радянських ідеологічних та когнітивних установок, відбулися інституційні реформи, проте пересічні члени академічного середовища постали носіями специфічного гібридного псевдодемократичного світогляду, що укорінився на залишках радянської ідеології.

Торкаючись тих конфліктів, які виникають на тлі національних поглядів, в деяких випадках можна стверджувати, що молодь є тією верствою населення, велика кількість представників якої приймає безпосередню участь в ексцесах. Психологічні фактори, що визначають таку особливість поведінки молоді, можливо, з відповідною мірою умовності, поділити на вікові особливості психіки та соціальне положення молоді в суспільстві. Спроби жорсткого регламентування мети виховання досить повно викладені у роботі Г. П. Щедровицького, де обговорюються завдання учбово-виховної діяльності: «Певна діяльність виштовхується в сферу культури і служить в якості зразків для здійснення такої ж діяльності у виробничій структурі. Реальний механізм цього – надбання

деякими людьми особливої функції, що дозволяє їм нормувати звички, вчинки, діяльність інших людей. Ми можемо говорити про визначені ситуації життя дитини, які створюються для оволодіння суспільно фіксованими діяльностями і через які суспільство проводить дитину в ході його виховання і навчання. Вироблені таким шляхом ситуації навчання і виховання та їх послідовність закріплювалися в особливих засобах трансляції, передавалися з покоління в покоління і нав'язувалися дитині» [109, с. 5].

Аналізуючи всі аспекти поведінки молоді, не можна не виділити такий суттєвий психологічний момент як прагнення молоді до самореалізації, визначення свого місця у сучасному світі: саме тому для даної вікової верстви населення рухи національного, націоналістичного характеру є, так би мовити, новою можливістю само реалізувати себе, особливо мова про це актуальна в період економічних криз [12, с. 126].

Такий дослідник, як А. Баронін визначив, що складністю вивчення психологічної сутності людей з різних етнічних груп в теоретичному плані є відсутність чітко відпрацьованої термінології, а також чітких критеріїв, що визначають міру завершеності цих процесів [12, с. 26]. Для визначення психологічної сутності найчастіше використовують такі поняття як національний характер, психічний склад нації, етнічні конфлікти, етнічні стереотипи тощо, а структурними елементами ж національної психології вважають: національне почуття, національний характер, національний темперамент, традиції, звичаї тощо [12, с. 26].

Разом із тим, в умовах розгортання глобального суспільства, у структурі світогляду його громадян повинно знаходитись місце для комплексу специфічних цінностей, які відповідали б новому світовому порядку, який концептуалізується поняттям глобалізації. Дослідник Д. Свириденко пише, що в глобальному полікультурному суспільстві виникла необхідність долати обмеженість національних інтересів на

користь розвитку нового глобального суспільного порядку, на користь всього людства на засадах пошуку консенсусу [149, с. 105-106].

Згідно дослідження, спрямованого на пошук ціннісних засад суспільства XXI ст., глобальна етика ґрунтується на етичному розумінні невідчужуваної від людини поваги, свободи думки, особистої та соціальної відповідальності та справедливості, при цьому вона прагне до ідентифікації міжнародних проблем та прагне їх вирішення [198, с. 8]. Зазначені дослідники запропонували низку фундаментальних цінностей, які мають зорієнтувати суспільний розвиток у цьому столітті на пошук спільного фундаменту продуктивної міжкультурної взаємодії, всупереч тенденції до обґрунтування та подальшого загострення фундаментальних протиріч між різними культурами. До цих цінностей віднесені наступні:

- справедливість, яка ґрунтується на невідчужуваній людській гідності, повазі до кожної людини та рівності людей (справедливість зростає там, де люди культивують глибинну повагу одне до одного; справедливий та рівний доступ до інформації є передумовою для взаєморозуміння);
- свобода доступу до інформації, свобода вираження, свобода віросповідання є ядром людської гідності та розвитку людства: свобода, рівність та відповідальність балансують одна з одною;
- турбота та співчуття створюють передумови для емпатії, поваги та підтримки одне одного, що призводить до солідарності;
- причетність, що є правом та можливістю приймати участь у суспільному житті та прийнятті важливих рішень;
- сталість, в якості довгострокової перспективи для «зелених технологій»;
- відповідальність як оцінка власних вчинків. Рівень відповідальності повинен співвідноситись із рівнем влади

здібностями. Ті, хто мають більші ресурси, переймають на себе й більшу відповідальність [198, с. 9].

На потенціалі глобальної (планетарної) етики в обґрунтуванні механізмів суспільного розвитку наголошує і відомий футуролог Е. Ласло, стверджуючи наступний підхід: «Планетарна етика – головний імператив нашого часу... Це – етика людства як єдиного цілого, тому її вимоги спрямовані на те, аби кожна людина, що живе на Землі, могла жити та розвиватись... Прийшов час, коли треба приділити серйозну увагу моралі, яка може бути засвоєна людьми безвідносно до їхніх символів віри, релігії та атеїстичних переконань, раси та полу. Ця мораль повинна бути інтуїтивно привабливою та звертатись до глибинних моральних інстинктів, якими наділені усі здорові індивіди» [106, с. 81-82].

Сучасний національний інтерес в Україні включає в себе об'єднання декількох складових: по-перше, національний інтерес кожного народу, який проживає в Україні, по-друге, національний інтерес представників етносів України в зв'язку з інтересами їх націй у власних державах, по-третє, національні інтереси етносів України і їх кореляція між собою, і, по-четверте, об'єднання національних та загальнолюдських цінностей.

Існування всіх наведених компонентів дає підстави стверджувати про можливість виникнення етнічних конфліктів на території України: такий висновок випливає, в першу чергу, з того, що людина – це не тільки представник біологічного виду, а й цілий великий світ, який містить у собі власну культуру, психологію тощо, тому тільки при думці про його приниження на національній основі може виникнути проблемна ситуація [12, с. 126].

До того ж, слід взяти до уваги загальну напруженість у людській цивілізації, яку метафорично вдалося сформулювати видатному досліднику проблем свободи І. Берліну: періодів і суспільств, які б шанували громадянські свободи, а також толерантно ставилися до суджень



та вірувань, було дуже мало і їх розділяла чимала відстань – оази в пустелі людської одноманітності, нетолерантності й деспотизму [17, с. 232].

Існує чимало способів звести показник кількості негативних проявів та конфліктів між представниками різних етнічних груп до мінімуму. Для цього, насамперед, слід детально вивчити особливості думок, поглядів, переконань дітей, підлітків, юнаків, при цьому слід пам'ятати, що величезний вплив на формування світогляду дітей здійснює не тільки сім'я, а й навчальні заклади різноманітного характеру. Як приклад, можна розглянути школу як потужний засіб впливу на свідомість дитини. Саме через це навчальний заклад держава реалізує ідеологічні схеми, виховує цінності, готує до виконання певних життєвих ролей у майбутньому дорослому світі. Школа виконує величезну роль у процесі соціалізації дитини. Саме у шкільному контексті півстоліття тому у Канаді була проблематизована можливість продуктивного співіснування та плідної комунікації представників різних культур, яка лягла в основу ідеології мультикультуралізму.

На нашу думку, ще із шкільного освітнього середовища у дитини повинні формуватись мультикультурні принципи мислення, адже за допомогою терміну «мультикультуралізм» науковці намагаються описати наступну ситуацію: співіснування кількох культур в одному суспільстві, школі, робочому просторі тощо, в якому існує визнання різниць між цими культурами, яке підкріплено новим типом соціального устрою, взаєминами між державою та культурними або етнічними меншинами, новим підходом у ліберальній демократичній культурі [149, с. 99].

Неодноразові дослідження показують, що результатом недостатності такого впливу є формування у дітей певних етнічних стереотипів, які представляють собою стійкі, узагальнені, сформовані в історичній практиці міжетнічні відносини образу етнічних груп, регулюючі сприйняття її і планування взаємодії із нею. Окрім того, дуже вірогідним є

те, що у підлітків, причому без їхнього усвідомлення, може формуватися ксено- і етнофобії, етноцентризм і т. п. Слід підкреслити, що на цьому моменті дуже важливою є роль батьків та вчителів, які повинні надавати таким новоутворенням особливої уваги. Хотілося б погодитись із евристичністю наступного підходу, що утверджується у сучасному дискурсі філософії освіти: сучасний викладач повинен бути носієм та транслятором цінностей мультикультуралізму, мати глибокі знання щодо різних культур, їхньої історії, мати та демонструвати в процесі навчання мультикультурну точку зору для прояснення сутності різних соціальних явищ та наявних у суспільстві протиріч [149, с. 100]. Проте, маємо визнати, що вчителі та викладачі, які носії пострадянської свідомості у вітчизняному освітньому просторі, навряд чи постануть виконавцями цієї складної, проте, настільки важливої у XXI ст. соціальної місії.

Проаналізувавши процес формування етнічних стереотипів, можна стверджувати, що для того, щоб вчителю було не складно керувати процесом формування саме позитивних етнічних стереотипів, йому необхідно знати вікові психологічні особливості дітей, при цьому не можна забувати про передумови порушень поведінки, доцільно в кожному конкретному випадку вивчити систему відносин школяра до основних сфер життя: до світу, людей і себе. Оновлення педагогічних моделей вб'є розбудови нових стратегій мислення та пізнання в освіті, за думкою В. Гайденко, має орієнтуватись на такі педагогічні, як критична педагогіка, яка, зокрема, дозволить вирішити наступні завдання:

- 1) партисипаторність («включеність» у навчальний процес, інтерактивність, кооперативність);
- 2) «ситуаційність», контекстуальність (створення знання, що є релевантним для досвіду тих, хто навчається);

- 3) демократичність та мультикультурність (подолання ієрархій, залучення до освітнього процесу різних верств населення, сприяння рівності);
- 4) десоціалізація (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання та перехід до діалогу);
- 5) орієнтація на дослідження (викладач вивчає студентів (учнів), студенти (учні) досліджують матеріал);
- 6) орієнтація на дію (як змінити владні відносини, які обрати шляхи, що призведуть до соціальних змін) [39, с. 75].

Етноцентризм – це ще одне визначення, яке необхідно розглянути при розмові про підлітків та молодь. На сьогоднішній день це явище потребує значної уваги вчителів та батьків, адже під етноцентризмом слід розуміти психологічну схильність сприймати події життя з позицій власної етнічної групи. З цього приводу цікавою вважаємо ідею П. Фрейре: «Жити у відкритості до інших і мати відкрити у перспективу допитливість до життя і його викликів дуже важливо для педагогічної дійсності. Поєднання цієї відкритості з повагою до інших і, час від часу, коли є можливість, критичне осмислення відкритості має бути суттєвою частиною вчителювання. Етична, політична й педагогічна основа цієї відкритості виходить з діалогу, що збагачує і вдосконалює її» [174, с. 111].

Явище етноцентризму засвідчує саме спотворене оцінювання іншої етнічної групи (організації), критеріями якого було використано норми своєї етнічної групи. В той самий час, за думкою М. Слюсаревського, як альтернатива етноцентризмові, «мультикультуралізм» намагається закріпити поважливе ставлення до меншин, однаковий статус різних культурних традицій, право індивіда на вибір своєї ідентичності; у мультикультурному суспільстві людина зберігає свою ідентичність, попри впливи інших культур [152, с. 70].

В останні роки ще одним проблемним явищем є зростання кількості етнічних стереобатів серед молоді. Наслідком побутування даного явища може бути поява несприятливих тенденцій до етнічної закритості і, навіть готовності частини для використання насильства. Зазначена позиція є контрпродуктивною виходячи із тези М. Шепелева: ідея світової цивілізації відображає процес культурного зближення людства та поширене визнання існування загальнолюдських цінностей, орієнтацій, форм діяльності та інститутів [183, с. 26].

Разом із цим, ми сподіваємось, що освіта може постати ефективним інструментом упередження дискримінаційних проявів у суспільстві, коли вчителі будуть здатні донести інформацію про наявні у суспільстві прояви дискримінації, нерівності, пропонуючи цінності демократії та толерантності [149, с. 101].

Навчання як складний процес постає як одна із потенційних передумов формування ксенофобних реакцій: спроба звернутися до визначення поняття «навчання демонструє, що у процесі навчання відбувається набуття досвіду та знань індивіду у процесі активних взаємин з предметним та соціальним світом. Форми соціальної активності індивіда здебільшого засновані на спостереженні за іншими (батьки, вчителі), а їхні вчинки слугують моделлю для наслідування. Відомий дослідник сучасний педагогічних проблем П. Фрейре зауважував, що в освіті невід'ємною рисою правильного мислення є рішуче заперечення всіх і кожної форми дискримінації, а расові, класові чи статеві упередження загрожують самій суті людської гідності й становлять радикальне заперечення демократії [174, с. 53]. До того ж, формування демократичного освітнього та виховного середовища взагалі не можливе у заздалегідь заданих догматичних рамках, а сучасний світ вимагає не відтворювальної, а випереджальної моделі освіти.

Тому, в демократичному сучасному суспільстві дискусії про нову освіту та освітні реформи постають важливою складовою загального процесу суспільного розвитку: допоки розвивається суспільство – розвиватиметься і удосконалюватиметься його освітня ланка. Ми підтримуємо підхід, запропонований А. Колодій щодо демократичного стилю мислення, який все активніше починає утверджуватись у нашому національному просторі освіти: демократично налаштована освітянська громада вбачає вдосконалення освіти в сучасній Україні в руслі демократичних перетворень, у тісному зв'язку національних освітніх традицій та досвіду зі світовими тенденціями глобалізації та демократизації, а відповіддю на вимоги глобалізації є взаємне адаптування національних освітніх систем, з урахуванням мобільності студентів і робочої сили [126, с. 696].

В контексті ж дослідження європейських вимірів розвитку вітчизняної освіти, маємо погодитись із наступною тезою: «Єдиний культурний простір Європи будується на єдиному освітньому просторі, що, в свою чергу, об'єднує різні європейські країни у наддержавну структуру, якою є Європейський Союз. Саме тому, якщо Україна хоче повернути собі місце в вільній сім'ї демократичних європейських народів, яке їй належить по праву, вона має подбати про розвиток освіти своїх громадян» [149, с. 97].

Як відомо, у процесі виховання у дітей формуються чимало певних установок та поглядів, формування ксенофобних зародків не є виключенням. Численні розвідки дають можливість зробити висновок, що в дитинстві люди засвоюють різноманітні упередження, адже в цей період людина позбавлена можливості критично аналізувати інформацію. Американські дослідження показують, що дошкільнята, а також учні початкових класів залишаються, у своїй переважній більшості, неупередженими і взагалі не мають стереотипів, і тільки під впливом

дорослих людей у них починають вироблятися деякі емоційні прерогативи. Отже, в освіті на усіх її ланках невід'ємною рисою правильного мислення повинно поставати рішуче заперечення всіх і кожної форми дискримінації, а расові, класові чи статеві упередження загрожують самій суті людської гідності й становлять радикальне заперечення демократії [174, с. 53].

На сьогоднішній день ксенофобна реакція людини, так само, як і когнітивні механізми, формується під впливом різноманітних факторів, у тому числі й правлять ідеології, яка виражається не тільки в пропаганді, а й в мистецтві, ЗМІ тощо. Як відомо, ЗМІ вважаються одним із найдієвіших інструментів, які використовуються для здійснення впливу на суспільну свідомість, до того ж їх можна вважати і інструментом формування етнічних стереотипів. Журналісти створюють численні ксенофобні образи, які перетворюються в реально діючі суб'єкти міжетнічних відносин, причому в такі, що володіють дієвими можливостями змістовного впливу на суспільні відносини. Вартим уваги є те, що активний процес використання сюжетних мотивів з відсутністю критичних коментарів призводить до формування викривленого та розпорошеного уявлення про об'єктивну реальність, таким чином, можна говорити про вторгнення в людську психіку, а також маніпулювання свідомістю.

Ми погоджуємось із тезою, що успіхи у реалізації змістовних реформ в освітній галузі детерміновані спрямованістю освітньої системи на актуалізацію потенціалу та задоволення потреб особистості в процесі навчання, і не можуть конструюватись поза межами процесів глобалізації: саме за цих умов можливе формування члена суспільства нового типу – універсального, багатомовного, толерантного, придатного до інноваційної діяльності, переміни місця роботи і житла, всебічно освіченого і полікультурного [149, с. 82].

Не слід випускати з уваги те, що дошкільним навчальним закладам відводиться чимала роль в процесі успішної адаптації до школи. Якщо ж виходить така ситуація, коли в дитини простежується несформованість таких здібностей або наявність негативних особистісних якостей, тоді цілком вірогідним є поява типових проблем спілкування, коли дитина або активно, часто з агресією, спілкується з однокласниками, або просто ігнорується ними. Причому в обох випадках буде відзначатися глибоке переживання дискомфорту, що, у свою чергу, має дезадаптує значення.

Звертаючись до методів боротьби з таким явищем як ксенофобія, доречно буде розглянути думку П. Степанова: на його думку, в цій справі необхідним є, по-перше, поліпшення правозастосовної практики законодавства про протидію політичному екстримізму, де нерідко обвинуваченими являються юнаки та дівчата, а, по-друге, повинна бути розроблена і впроваджена програма організації підліткового дозвілля, працевлаштування молоді [157]. Цей науковець вважає, що дуже ефективним є видавання масових тиражів книг, які б розвінчували шовіністичні міфи, а окрім літератури, доречною буде поява освітніх передач на телебаченні та радіо, метою яких було б виховання в суспільства негативного ставлення до будь-яких форм етнічної неприязні (ксенофобія, расизм і т. п.) [157].

Також передачі даного спрямування повинні пропагувати успішний досвід продуктивної співпраці та комунікації різних народів, культур і релігій. Дієвим ходом у боротьбі з ксенофобією, на думку багатьох спеціалістів, є відновлення існуючої раніше системи гуртків, в яких могла б займатися молодь. Разом зі всіма перерахованими методами, ефективною буде розробка програми з інтеграції іммігрантів у суспільство, які б включали такі елементи, як іміграційна амністія, різного роду курси з адаптації, обов'язкове відвідування шкіл дітьми.

Не менш важливу функцію у процесі боротьби з ксенофобією можуть виконати засоби масової інформації. Згідно підходу, пропонованого Л. Скворцовим, необхідним є припинення демонстрування явища ксенофобії в мас-медіа, адже недоречною є ситуація, коли популярні газети і журнали представляють ті чи інші народи у вигляді злочинців, при цьому, ефективною була б розробка та ухвалення певних нормативних актів, які б регулювали діяльність Інтернет-ЗМІ, адже працівники цієї сфери не повинні допускати, щоб якимось чином расисти та ксенофоби висловлювали свої думки [151].

Повертаючись до навчальної діяльності, важливо вказати, що школа також може здійснювати неабиякий вплив проти розвитку ксенофобії. У цьому процесі важливу роль виконує вчитель та підручник: слід зазначити, що від того, наскільки вчитель у своїх діях та словах керується стереотипами та упередженнями, багато в чому залежить готовність учнів прийняти різноманітність світу, їх здатність визнати право «іншого» на відмінність і свою відповідальність за відтворення соціальної нерівності і дискримінації [141]. Освітнє середовище має постати простором, який демонструє можливості та межі людської свободи, в якому, проте, буде відсутнім карально-репресивний характер взаємодії між вчителем та учнем: «Як результат гармонії між владою й свободою, дисципліна обов'язково означає повагу одного до іншого. І ця повага виражається в обопільному визнанні певних меж, які не можна переходити кожній з сторін. Авторитаризм і свобода без обмежень призводять до порушення напруженої гармонії між владою та свободою. Авторитаризм – порушення на користь влади проти свободи. А необмежена свобода – порушення на користь свободи проти влади» [174, с. 85].

Той факт, що в навчальній та методичній літературі присутня доля сексизму, етноцентризму, сучасних версій расизму, говорить про те, що це не лише сприяє їх повсюдному засвоєнню, але і підтримує переконання в



тому, що альтернативи такому баченню соціальних стосунків не існує. Існування проблем такого роду лише підтверджує, що зміст гуманітарної освіти потребує аналізу та реформ.

Зокрема, вважається продуктивним наступний підхід: «Розробка навчальних, в тому числі комп'ютерно-орієнтованих, технологій повинна також ґрунтуватись на засадах мультикультуральної ідеології, в якій відсутні поняття «титульна нація» тощо, відсутні носії права ранжирування культур за якимись ознаками: прикладом можуть слугувати програмні комплекси для відеоконференцій із великою кількістю учасників із багатьох країн, які повинні бути адаптованими до участі багатьох студентів саме на засадах забезпечення зручної атмосфери для дискусії, підтримки навчальних взаємин на засадах взаєморозуміння та рівності» [149, с. 101].

При розмові про боротьбу зі ксенофобією не можна не торкнутися вербального рівня, адже йому відводиться важливе значення. Йде мова про ту ситуацію, коли людська психіка при наявності певних причин розпочинає процес витіснення причин дискомфорту. На цьому моменті вже формується так звана «мова ненависті». Вона, так би мовити, віддзеркалює психічні та соціальні процеси. Негативна реакція на «чуже» створює унікальний спосіб вираження. Мова цього способу класифікує це чуже, систематизує його і витісняє, нейтралізує його як подразник.

Школа, так чи інакше, відіграє важливу роль у житті дитини. Під час навчання в закладах такого типу дитині прививаються різноманітні норми поведінки, вона звикає до певної системи комунікацій, пізнає систему суспільних зв'язків і відносин. Виходячи з цього, стає зрозуміли, наскільки важливо застосовувати в процесі соціалізації дитини етнічні моделі соціального навчання.

Слід зауважити, що всі ці та інші прояви етнічної дискримінації тим чи іншим чином пов'язані із поняттям «культурний шок», а також з

індивідуальними проєкціями. Якщо уважно розглянути таке питання як «культурний шок», то не буде незрозумілим, що він є наслідком соціальної ситуації, в ході якої групи певного етносу добровільно або ж примусово вимушені змінити своє місце проживання. Тобто такий шок – це неодмінно наслідок самої міграції, особливістю даного наслідку є те, що він пов'язаний з великою кількістю нових для мігруючої людини «вербальних і невербальних символів».

Поява зазначених символів логічно викликає когнітивну дезорієнтацію людини в її повсякденні. Для даної ситуації характерним є почуття безпорадності, прагнення до контактів із представниками власної культури, чи таких, що вже довго мешкають в новій культурі, страх бути обдуреним або ображеним, загальне зниження настрою тощо, а усвідомлюючи всі ці особливості, вважає А. Сухарев, що поява культурного шоку – це одна з вагомих підстав для виникнення агресії [160, с. 26].

Проте, не слід забувати про специфіку проблеми ідентичності у сучасному суспільстві, озвучену М. Слюсаревським наступним чином: «Для формування... особистості в поліетнічному, полікультурному світі однією із найважливіших умов є позитивна етнічна ідентичність... З іншого боку значущими є такі характеристики, як розуміння розмаїття культурного та етнічного світу; потрактування несхожості та єдності як двох сторін одного процесу; визнання особистістю рівноправного існування різноманітних думок, переконань, звичаїв; потреба у свободі власного вибору і повага до вибору інших; прагнення до компромісу; відмова від претензій на володіння остаточною і незаперечною істиною тощо» [152, с. 108]. Отже, особистість має навчатись поєднувати у собі риси патріота, залишаючись членом полікультурного глобального суспільства.

Для того, щоб дана ситуація не мала подальшого розвитку, існує думка, відповідно до якої, є необхідним формування у дітей такої якості як толерантність (терпимість до інших). Але, як бачимо, в останні роки велика кількість науковців вважають, що не слід розуміти під толерантністю поблажливо-байдуже ставлення до іншого. Натомість позиції індиферентної терпимості слід протиставляти активну позицію розуміння, визнання іншого: у цьому напрямку думки і рухається П. Степанов, який вважає, що толерантність – це ні що інше, як ціннісне ставлення до культурної різноманітності суспільства, що виражається у визнанні, прийнятті та розумінні інших культур [157, с. 24].

У сучасній літературі можна знайти чимало варіантів формування толерантності у дітей під час навчання та виховання дітей. Беручи до уваги запропоновані Г. Безюлевою та Г. Шеламовим визначення, можна виділити декілька основних напрямків. Відповідно до першого напрямку, виховання та всебічний розвиток дітей повинен відбуватися у дусі відкритості, розуміння і прийняття інших народів, визнання цінності різноманіття культур та історії [15, с.33]. Залишаючись же в межах посттоталітарних стилів мислення, навряд чи вдасться розвивати освітній простір на засадах поваги до Іншого та толерантності.

Для цього напрямку характерним є реалізація положень та принципів толерантності через вирішення багатьох завдань, які стосуються полі культурності освіти. Ці завдання включають в себе цілеспрямоване оволодіння школярами знань історії розвитку культури власного народу, розвитку уявлень про широту культур та виховання позитивного толерантного ставлення до них. Звертаючись до засобів розвитку, то тут доречним буде застосування розширених програм з історії, а також залучення в роботу посібників з політ географії, етнокультурології та етноісторії.

Учні повинні достатньо вичерпно оволодіти знаннями з історії, культури багатьох етнічних груп: даний напрям несе в собі головну виховну мету – підготовка молоді до попередження ситуацій, що породжують міжетнічну, емоційну напруженість, а сам запропонований напрям буде реалізований за умови переосмислення багатьох навчальних посібників з позиції толерантної педагогіки [15, с.34-35].

Для другого напрямку характерним є здійснення процесу навчання, застосовуючи мирні засоби при вирішенні різноманітного роду конфліктів та конфліктних ситуацій, простежується цілковита відмова від насильницьких методів: виховання толерантності – це довготривалий, цілеспрямований процес, який, в першу чергу, полягає в утвердженні цінності людської гідності і недоторканності кожної людської особистості, проте, проаналізувавши всі декларації прав людини та міжнародні стандарти, можна сміливо стверджувати, що саме це є основним мотивом, який застосовується при здійсненні зусиль щодо досягнення миру та встановлення демократичних форм правління як повної протилежності нетерпимості [15, с. 35-36].

У відповідності з третім напрямком, виховання, як цілеспрямований процес здійснення впливу на свідомість дитини, повинно здійснюватися у дусі терпимості, миру, гуманного міжнаціонального спілкування. Основним завданням, яке повинно вирішитися в ході застосування даного напрямку, є прищеплення ідей альтруїзму і поваги до інших [15, с. 35-36]. Тільки люди, позбавлені зарозумілості, забобонів і упереджень щодо інших народів, релігій, поколінь, мають етичну толерантність, здатні вільно, стримано і відповідально висловлювати власні судження, позиції, думки, не завдаючи шкоди оточуючим. Важливим є усвідомлення того, що знання таких понять як «толерантність», «толерантні відносини» може бути ефективним засобом формування духовного начала і творчої свідомості особистості [15, с. 35-36]. Таким чином, виходить, що знання,

які отримують учні у процесі навчання, можна вважати за інструмент, за допомогою якого відбувається пізнання світу, а також повноцінне моральне становлення учня як особистості.

Окрім названих напрямків, продовжує дослідниця, існує ще й такий, представники якого вважають, що виховання толерантності повинно розглядатися з точки зору практичної сторони і повинно відбуватися шляхом створення можливостей для формування в учня необхідних умінь і навичок для здійснення конструктивного спілкування в умовах вияву відмінностей між людьми, розбіжностей і конфліктів, розвитку вмінь ефективної взаємодії з представниками різних етнічних культур, проте слід зауважити, що в даному випадку діалог є не тільки прийомом засвоєння знань і умінь, він, можна сказати, визначає яким буде стиль міжособистісної взаємодії у навчальному процесі [15, с. 37 - 38].

У якості яскравого прикладу критики монологічних підходів в освіті, які властиві носіям постардянського мислення, є наступна теза: «Ті інтелектуали, які все запам'ятовують, прочитують до останньої літери, рабськи підкоряються текстові, бояться ризикувати, промовляють так, начебто цитують по пам'яті, нездатні будь-яким чином пов'язати те, що вони прочитали, з тим, що відбувається у світі... Вони промовляють правильні слова про діалектику, проте мислять механістично. Такі вчителі успадковують ідеалізований світ, світ просто даних, відірваний від світу, успадкованого більшістю людей» [174, с. 48].

Потреба в утвердженні діалогічних форм взаємодії у освіті резонує із загальноцивілізаційними викликами, адже сучасний світ досяг тієї межі, коли загострення протилежних точок зору до антагонізмів неминуче поглиблює проблематичність існування людства, а складність та невизначеність сучасного світу вимагає від людини здатності до здійснення нелегкої світоглядної процедури – визнання багатозначності та багатовимірності світу разом із переходом до позиції діалогічної

взаємостерпимості замість зарозуміло-непогрішимої нетерпимості [169, с. 85].

Ми погоджуємось із тезою, що «освіта полягає в пізнавальній діяльності, а не в передачі інформації... Практика проблемно-орієнтованої освіти виходить з уявлення про те, що суперечність вчитель–учень можна подолати. Діалогові стосунки – неодмінні для реалізації здатності дійових осіб процесу пізнання співпрацювати в дослідженні того ж самого пізнавального об'єкта – неможливі в інших умовах» [173, с. 61].

Разом із тим, ми усвідомлюємо загрози надмірного захоплення перспективами мультикультуралізму та розуміємо можливі принципові непорозуміння, які можуть виникати, тому прагнемо уникати абсолютизації ідей мультикультуралізму. В цьому плані, вважаємо за доцільне навести наступну тезу: «У деяких випадках, замість того, щоб створювати ілюзію, що нам вдасться «зрозуміти» іншу культуру, більш мудрим було б готувати студентів до можливої складної ситуації по відношенню до Іншого, який, якби ми не намагались, ніколи не буде повністю нами «зрозумілий» та не «зрозуміє» нас» [212, с. 120].

Коли ми говоримо про потребу утвердження ідеалів продуктивної міжкультурної взаємодії у освіті, на нашу думку, доцільно звернутись до огляду такого цікавого освітнього феномену, як трансгресивна (гранична) педагогіка. Зазначений феномен виник в якості результату теоретичної розробки постмодерного концепту «трансгресія» в контексті пошуку дієвих моделей комунікації у полікультурному суспільстві. Звертаючись до словникових визначень, зазначимо, що під трансгресивною педагогікою розуміється напрям альтернативної педагогіки, спрямований на виявлення інтеркультурних механізмів формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчення практики створення інтеркультурних цінностей для подолання людиною меж своїх можливостей з метою самоактуалізації й самореалізації людини в житті [63, с. 141].

Потенціал зазначеного педагогічного підходу, в контексті досліджуваних нами в межах дисертації проблем, полягає в тому, що цей підхід прагне створювати педагогічні умови, в яких учень чи студент міг успішно долати межі своєї культури, завоювати культурний досвід інших людей – здійснювати особистісну трансгресію у продуктивний простір інтеркультурної взаємодії, що, на нашу думку, постає дуже актуальною проблемою глобалізованого суспільства та релевантного йому полікультурного академічного середовища.

Також для нас евристичним є підхід, що пропонує Г. Жиру, який є автором концепції трансгресивної педагогіки, зазначає трансгресивна педагогіка активно реалізує принцип суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентами, створюючи умови для продуктивного діалогу та зростання, змістовної трансформації усіх суб'єктів освітнього процесу: за думкою Г. Жиру, критично прислуховуючись до думок своїх студентів, створюючи доступ до різних наративів як для себе, так і для студентів, легітимізуючи відмінність як засадничу умову розуміння обмежень власного знання, викладачі також стають долаючими межі [61, с. 87]. Отже, у даній моделі ми бачимо не тільки потенціал утвердження принципів продуктивної міжкультурної взаємодії, але й демократизації освіти в цілому: як бачимо, викладач у цій концепції принципово позбавлений атрибутів домінування, він налаштований на розбудову простору рівноправних відносин із кожною особистістю в процесі педагогічної взаємодії.

Виділимо кілька необхідних умов, за П. Степановим, важливих для розвитку толерантності у школярів-підлітків [157, с. 25]:

1. Труднощі, які можуть виникнути у педагога, полягають в наступному. Більш легкою для дитини стратегією є виявлення відмінностей іншої культури від своєї власної і подальше емоційне оцінювання цих відмінностей як ненормальних і девіантних. До цього

категоричного, «чорно-білого» оцінювання може звестися вся мислиннева діяльність підлітка. Завдання для педагога вельми не просте - не допустити настільки поверхневих оцінок та ініціювати більш глибокий і при цьому самостійний аналіз школярами інших культур. Отже, сама по собі зустріч з іншою культурою зовсім не обов'язково призводить до позитивних змін у свідомості підлітка. Педагогу потрібно створювати й інші умови.

2. Необхідно вводити на занятті елемент проблематизації. Це може бути проблематизація різних історичних фактів чи явищ сучасності, що розглядаються на уроці. За багатьма з них ховаються серйозні моральні проблеми. Педагогу важливо разом із школярами знайти, озвучити і проаналізувати їх.

Складність виявлення подібних моральних проблем пов'язана з тим, що ситуації, які оцінюються культурною меншістю як соціально несправедливі, школярами - представниками домінуючої культури - оцінюються як цілком нормальні і самі собою зрозумілі. Ці оцінки здаються підліткам цілком очевидними та природними. Психологи називають це его-, етно-або культуроцентризмом. У такій ситуації педагогу важливо проблематизувати не стільки факти та явища, які розглядаються, скільки свідомість школяра, змусити дитину засумніватися в очевидності його оцінки. Однак навіть виявлення і усвідомлення власних культурних стереотипів, егоцентризму, етноцентризму зовсім не означає, що підліток долає їх, змінює своє ставлення до іншого [157, с. 25].

3. Позиція підлітка, в тому числі і в сфері міжкультурних відносин, формується в ході обговорення проблемних ситуацій з іншими учнями чи педагогом, в ході зіткнення, співвідношення, корегування різних точок зору, в ході своєрідного полілогу. У класі, серед однолітків, підліток знаходить сприятливі умови для ціннісного самовизначення. Це і є третя умова розвитку толерантності у школярів-підлітків [157, с. 25].



Інтерес до дорослого світу і бажання заявити про свою думку по значущих для дорослих проблем, що з'являється почуття соціальної відповідальності та здатність до рефлексії власної позиції свідчать про те, що підліток готовий вже до усвідомленого обговорення соціальних, політичних, релігійних, національних проблем. Ця здатність підлітків з усією безпосередністю і прямодушністю відгукуватися на багато насущних проблем нашого життя – одна з найважливіших передумов виховання толерантної особистості.

Включаючи підлітка в обговорення соціальних проблем сучасного суспільства, необхідно підтримати прояв його самостійності в цьому ціннісному самовизначенні. Педагог не повинен нав'язувати своєї, «правильної» думки. Мова йде про особливу особистісно-професійну позицію дорослого, що розділяє цінності гуманістичного виховання, ненасильства по відношенню до світу дитинства, толерантності до підліткової субкультури, свободи підлітка в ціннісно-смісловому самовизначенні [157, с. 25].

У старших підліткових класах педагог може організовувати проблемні дискусії. Для молодших підлітків доцільно наділяти подібні дискусії в форму гри.

4. Формування власної позиції підлітка, осмислення школярами своїх ігрових дій, своїх відчуттів, своєї думки з обговорюваної проблеми допомагає виразити їх у словесній формі. Адже власна позиція повинна бути усвідомлена, відрефлексована. Найбільш поширеними прийомами тут є висловлювання по колу, прийом незакінченого речення, відповіді на запитання анкет, написання творів-роздумів [157, с. 25-26].

Підліткові пропонуються питання, що дозволяють ще раз відтворити у власній свідомості, те, що відбувалося в класі, обговорення проблеми, ще раз замислитися над нею, але вже залишившись наодинці зі своїми

думками і враженнями, відрефлексувати свою позицію з даної проблеми, внести можливі коректування.

5. Паралельно з основною діяльністю, пов'язаною з організацією зустрічей дитини з різними культурами, проблематизації свідомості школярів, ініціюванням та підтримкою внутрішньогрупового полілогу за виявленими проблемами, організацією рефлексії, педагог здійснює і додаткову, допоміжну діяльність. Вона спрямована на допомогу дитині в оволодінні навичками групової комунікації, вміннями критично мислити, знаннями в галузі культури, політики, прав людини, національних відносин. Адже, процес виховання нерозривно пов'язаний з навчанням. І в цьому зв'язку важливо, щоб дитина розуміла, що стоїть за словами «расизм», «націоналізм», «фашизм», «етнічні чистки», «політичні репресії», «релігійні переслідування» [157, с. 27].

Продовжуючи цю думку, хотілося б звернутись до метафоричного вислову щодо потреби скористатися шансом для реалізації ідей свободи, толерантності та гідності, який надає сучасний суспільний розвиток людській цивілізації: людство зараз перебуває у стадії, коли можливою є реалізація принципів толерантності, взаємоповаги та визнання свободи в якості однієї із найвищих цінностей, і, на нашу думку, воно не повинно оминати цю безцінну можливість, не розкривши потенціал цієї можливості в повній мірі [149, с. 122].

Хотілося б зупинитись на теоретичних складнощах, які супроводжують дослідження феномену толерантності. Зокрема, М. Слюсаревський виділив шість конкуруючих підходів до розуміння цього феномену у сучасному науковому дискурсі:

- терпимість до іншого роду поглядів, вдачі, звичок;
- терпимість, поблажливість до кого-небудь, чого-небудь;
- властивість чи риса, здатність щось чи кого-небудь терпіти лише з милосердя;

- моральні якості, що характеризують ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичаїв та поведінки інших людей;
- моральні якості особистості, що характеризують терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності;
- відсутність вимог і заборон, коли це можливо, тобто свобода, що впливає із стриманості, визнання права іншого чинити і мислити інакше [152, с. 103-104].

В нашому дослідженні ми виходимо із розуміння толерантності як активної позиції розуміння та поваги до іншого, а не, з жодному разі, поблажливого, зверхнього ставлення.

На думку О. Мілютіної: «Інтеграція України в європейський простір, адаптація молоді до різноманітного культурного середовища, засвоєння загальнолюдських цінностей має відбуватися через засвоєння універсальних цінностей, притаманних багатьом культурам» [117, с. 157]. Дійсно, чим раніше розпочати прищеплення таких цінностей, тим ефективнішим та швидшим буде відбуватися процес становлення полікультурної особистості. Отже, такий процес варто розпочинати з початкової школи.

Етнопедагогічне середовище забезпечує формування у школярів позитивного ставлення до представників різних культур, поваги до історії і культури свого народу, толерантного ставлення до етнопсихологічних особливостей різних етносів [20, с. 120-121]. Повністю погоджуємося із думкою В. Бойченко щодо того, що «навчально-виховний процес у початковій школі не відповідає сучасним вимогам щодо полікультурної вихованості школярів. Це вимагає цілеспрямованої роботи, зміст якої сприяв би підвищенню його ефективності, забезпечував розв'язання завдань, що висувуються сьогодні перед освітою в галузі формування та розвитку дитячої особистості» [20, с. 100].

Важливою детермінантою розвитку полікультурної освіти є активне зростання інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу. Поруч із відкриттям кордонів між європейськими та іншими державами закономірно посилюється мобільність людей, а, отже, і їхня мотивація до освоєння іноземних мов. Дослідник Д. Свириденко справедливо стверджує, що станом на сьогодні мобільність стає не просто ключовою тенденцією глобалізованого світу, але й ресурсом розвитку як окремих індивідів, так і цілих суспільств, і це зрозуміло, адже не можна уявити сучасний рівень науки, технологій, освіти в одній країні без зв'язків із іншими представниками цих галузей суспільного життя [149, с. 84-85]. Чим більше мов буде знати людина, тим більше культур вона засвоює.

Автори М. Байрем та Ф. Дервін діагностують роль мобільності у сучасному суспільстві наступним чином: «В середині 90-х років спостерігається поширення так званої мобільності паралельно із наростанням глобалізаційних процесів в світі, в процесі чого мобільність стає диссоційованою від її розуміння в якості лише фізичної мобільності з метою подолання територіальних обмежень, кордонів територій, відбувається включення до її контексту її використання не тільки людей та капіталу, але й соціальних груп, об'єктів, інформації, ідей тощо. В результаті цього, мобільність зараз інтерпретується в якості модного концепту, навіть міфу, що обґрунтовує безперервність, плинність, відсутність кордонів» [204, с. 14].

Останнім часом, підчас педагогічних дискусій щодо перспектив полікультурної освіти, з'являються теорії, які умовно можна об'єднати в змістових межах соціально-психологічного підходу. Разом з тим, вже можна виокремити деякі його відмінні ознаки, найважливішою з яких є розуміння полікультурної освіти в якості особливого способу формування світоглядних та комунікативних засад, що дозволяють випускникові вищої школи реалізувати плідну міжкультурну взаємодію. Все це надасть

процесам інтернаціоналізації освіти більш продуктивного характеру, адже інтернаціоналізація неминуче несе із собою низку складних викликів до розвитку національних освітніх просторів, розгортаючись по наступних векторах:

- зростання мобільності студентів та академічного персоналу, виникнення глобального освітнього ринку із великою кількістю інституцій вищої освіти, які борються за платоспроможних клієнтів або «кмітливі мізки» шляхом небаченої до даного моменту війни талантів у цій галузі;
- інтернаціоналізація навчальних планів, завдяки інтеграції міжнародних та міжкультурних елементів у національні навчальні курси, що набуває особливого значення для міжнародної мережі навчального закладу або програм подвійних дипломів;
- домінування англійської в якості *lingua franca* для глобального академічного співтовариства;
- зростаюче «експортування» освітніх та дослідницьких послуг у країни, що розвиваються, та країни із перехідною економікою;
- зростаюча кількість транснаціональних партнерів та мереж в конкретних галузях навчання та дослідницької діяльності, а також створення міжнародних освітніх консорціумів;
- імплементація міжнародних дослідницьких схем, як спроби відповісти на глобальні виклики;
- над-регіональна координація національної політики в галузі вищої освіти [209, с. 119-120].

Як зазначає Г. Гулецька, «полікультурна освіта – це складовий компонент професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаєморозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом

протистояння дискримінації, націоналізму, расизму. Метою полікультурної освіти є забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх представників різноманітних расових, етнічних, соціальних, культурних та інших груп» [50, с. 9].

Важливу роль у формуванні готовності до інтеграційних процесів відіграє полікультурна компетентність майбутніх фахівців, яка в наш час, стає не менш важливою за їх професійність: сьогодні більшість учених під полікультурною компетентністю особистості розуміють здатність людини жити й діяти в багатокультурному середовищі [43, с. 72].

Проблеми формування полікультурної компетентності досліджено у роботі Л. Данилової: автором було доведено, що формування полікультурної компетентності студента є успішним та сприяє освітньому процесу за умови забезпечення: збагачення текстової діяльності та поетапної реалізації ідеї «діалогу культур» на заняттях іноземної мови; побудови комплексної програми формування полікультурної компетентності студента, що включає в себе мовні освітні проекти, побудовані з урахуванням професійних інтересів студента; створення на заняттях атмосфери, яка є максимально наближеною до реальних комунікативних умов [53]. Формування полікультурної компетентності – це процес, що свідомо організується та керується. Структура полікультурної компетентності, стверджує науковець, «об'єднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний і емоційний компоненти та визначає здатність суб'єкта орієнтуватися в соціокультурному просторі» [53, с. 13].

Вдала спроба дослідження формування полікультурної компетентності була зроблена І. Песковим [130]. Предметом його дослідження стала системи полікультурних компетенцій, а також умови їх формування у старшокласників загальноосвітньої школи: на думку

науковця, досягнення ефективності формування полікультурної компетентності учнів старших класів є можливим, якщо:

- полікультурна компетентність трактується як «фактор продуктивної життєдіяльності людини в полікультурному та багатонаціональному середовищі на основі поваги до інших народів, ненасилля та миру;

- полікультурна компетентність розглядається як органічний компонент системи базових компетенцій учнівської молоді;

- формування полікультурних компетенцій здійснюється в просторі полікультурної освіти як цілісного цілеспрямованого процесу, що спеціально моделюється, інтегрується в наявні шкільні програми;

- враховується соціокультурна специфіка середовища, в якому знаходяться учні, а також враховуються їх етнокультурні та особистіно-індивідуальні особливості» [130, с. 12].

К. Юр'єва зробила спробу окреслити зміст і шляхи формування такої компетентності, як складової професійної компетентності педагогів: на її думку, ефективність роботи на інтеркультурній основі залежить від здатності педагога толерантно ставитися до учнів – представників різних народів і культур, урахувати в професійній діяльності їхні етнопсихологічні та етнокультурні особливості, а також специфіку становлення етнічної та національної свідомості дітей різних вікових груп [186, с. 10].

Водночас, значну увагу при формуванні полікультурної компетентності сучасного педагога дослідниця надає розвиткові професійних якостей та вмінь на всіх етапах безперервної педагогічної освіти: у вищому педагогічному навчальному закладі та в структурі післядипломної освіти. На думку М. Симоненко полікультурна компетентність майбутнього вчителя – це «інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі навчання, та включає

систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності в ході взаємодії із суб'єктами освітнього процесу-представниками різних культур» [150].

Отже, виховання гуманістичних, толерантних відносин між різнонаціональними та різнокультурними шарами суспільства – одна з головних проблем, з якими зіштовхуються основні виховно-освітні інститути країни [75, с. 8]. Тому актуальним завданням для освіти України є підготовка фахівців, які, виходячи, з рівня сучасної світової науки та вітчизняних традицій, не тільки допомогли б підростаючим поколінням у самоідентифікації та самореалізації, але і мали не аби який вплив на принципи підготовки фахівців для роботи в соціально-педагогічному середовищі. Така позиція не можлива без аналізу процесу підготовки майбутніх педагогів у вищій школі України [47, с. 143]. Вище назване входить в компетентність сучасного педагога в якості найважливішого компоненту професіоналізму і вимагає від нього високого рівня гуманізму, творчого підходу до професійної діяльності і спілкування.

Крім іншого, гуманітаризація освіти як провідний напрям його модернізації включає проблеми виховання «людини толерантної», що вимагає зміни змісту і методів викладання гуманітарних, соціальних і природничих дисциплін. Необхідно актуалізувати аксіологічний сенс проблеми толерантності, яка пов'язана з певною системою цінностей і проблемою їх досягнення в суспільстві наповненому суперечностями: аналіз історичного досвіду переконує в тому, що проблема толерантності актуалізується, коли відбувається зіткнення різних культурних принципів, переосмислення цінностей і перш за все таких, як свобода, демократія, рівність, справедливість, гуманізм, а етичний сенс проблеми толерантності



полягає в тому, що в її основі лежить не просто терпимість як якась риса вдачі, а пошана до свободи іншого [126, с. 110]. Цей підхід резонує із заявленою нами вище орієнтацією на розуміння толерантності як активної життєвої установки.

Тому процес формування толерантності у майбутніх педагогів в системі вищої освіти України, має не аби яку актуальність та полягає у вирішенні протиріччя між вихованням на засадах традиційної культури, а з іншого сприяє толерантному сприйняттю цінностей інших культур: дослідники феномену толерантності в освіті В. Кочергін та О. Грива виділяють декілька особливостей даного педагогічного феномену, передусім, таких як:

- зміст освіти (зміст різних культур і особливостей соціальних груп, історія культур, їх взаємовідносини);
- педагогіка співробітництва (організація діяльності на основі співробітництва, що допомагає розвивати терпиме ставлення до представників різних культур);
- подолання упереджень (робота зі стереотипами та установками на негативне ставлення до представників інших культур, зміни комунікативних установок, формування позитивних взаємин);
- гармонізація впливу соціального середовища та освітньої установки (забезпечення можливості отримання рівного досвіду, рівного статусу всім, хто навчається, незалежно від національності, віросповідання, соціального статусу) [47, с. 143].

Особливості процесу виховання толерантної поведінки в українській вищій школі, спираються переважно на кросс-культурну освіту, формування культури міжнаціональних відносин, виховання міжетнічної толерантності: кросс-культурна освіта, крім іншого, дозволяє розуміти взаємозв'язок національних культур, вчить мислити аналітично, зіставляючи категорії (приватного і громадського, національного і

міжнаціонального), що сприяє становленню загально гуманістичної позиції [85, с. 110].

При роботі із майбутніми педагогами, також, необхідно пам'ятати, що багато з них – будуть приречені транслювати отримані знання, форми поведінки під час своєї професійної поведінки [85, с. 110]. Виходячи з цього, зміст процесу формування толерантності будується навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурна ідентифікація особистості, засвоєння системи понять та уявлень про толерантне середовище, виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного оточення, розвиток навичок міжнаціонального спілкування [85, с. 110].

Треба також звернути увагу, що одним із ключових внутрішніх протиріч у процесі фахової підготовки сучасного педагога, постають конфлікти між загальнолюдським (глобалістським, планетарним) характером сучасної освіти та національним характером життя особистості. Ми поділяємо думку, що засвоєння системи значень іншої культури призводить до збільшення кількості психологічних вимірів світу, який сприймає людина; долається культурна егоцентричність мислення: бікультурна людина отримує здатність сприймати світ із різних культурних позицій, а отже – більш об'єктивно [149, с. 100].

Вивчаючи особливості процесу формування толерантності майбутніх педагогів, українські науковці В. Заслуженюк та В. Присакар визначають такі особливості, що, на наш погляд, є основоположними під час підготовки майбутніх учителів для роботи у кроскультурному середовищі толерантності студентів, а саме:

- а) виховання на традиціях національних культур;
- б) урахування національного, етнічного та релігійного складу студентського колективу;
- в) єдність патріотичного, національного виховання й культури міжнаціонального спілкування;

г) урахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання й розвитку особистості в умовах полікультурності;

д) єдність національної самосвідомості та дій особистості в міжнаціональному спілкуванні;

е) опора на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості виховання культури міжнаціонального спілкування [68, с. 65-77].

Прикладом сучасного освітнього засобу упередження дискримінації по відношенню до представників інших культур може слугувати таке явище, як академічна мобільність: вона є надійним «щепленням» від поширення ідей ксенофобії і шовінізму, адже толерантність як якість особистості починається із пізнання іншої культури [149, с. 96].

Особливістю ж української системи вищої освіти є опора переважно, на загальносвітові зразки культури. Її завдання – виховувати особистість на рівні досягнень світової культури (прилучити, навчити, користуватися тощо). Втім механізми включення особистості майбутнього педагога в безпосереднє освітнє середовище більше пов'язані з особливостями конкретної ситуації. З цією особливістю пов'язані механізми соціальної адаптації (дезадаптації) молодих фахівців, тому завдання педагогіки соціального середовища – створити таку систему виховання, яка б забезпечувала функціонування механізмів розвитку культури особистості, формування образу людини [47, с. 143].

В цілому, на процес формування толерантності впливають, також, студентське середовище. Тому особливістю формування толерантності, у вітчизняних освітніх умовах, повинна існувати суттєва державна підтримка у вигляді національної освітньої політики: саме в умовах державної освітньої політики стає можливим формування загальної система цінностей і установок, що забезпечують єдність багатонаціонального українського суспільства [85, с. 110]. Тому, треба

зазначити, що означені тенденції, які відбуваються в освітньому просторі України, впливають на характер та особливості процесу формування толерантності майбутніх педагогів, а також певним чином зумовлюють процес підготовки фахівців до роботи зі студентською молоддю в умовах полікультурності українського суспільства.

Таким чином, система освіти покликана скорегувати негативні прояви різного роду, створити умови для формування і розповсюдження тих ціннісних орієнтирів, які корисні б були для особи, і для суспільства [42, с. 164].

Дійсно, людство зараз перебуває у стані колективної відповідальності за розбудову глобальної культури в процесі освітньої соціалізації, проте, цей виклик також адресований персонально тим людям, які формують освітню політику задля існування освіти в майбутньому на засадах мирної співпраці та планетарного громадянства, які стануть такими ж домінуючими речами в майбутньому, якими сьогодні є національна свідомість та індивідуалізм [149, с. 71].

Посттоталітарна свідомість, що залишається укоріненою у національному освітньому просторі, не дає можливості в повній мірі розгорнутись діалогічним, демократичним педагогічним підходам, а творча особистість досі не може утвердитись в якості центру педагогічної взаємодії. Ідеалом для вітчизняного освітнього простору залишається реальність, описана П.Фрейре наступною тезою: «Освіта як практика свободи – на противагу освіті як практиці домінування – заперечує абстрактність, ізольованість, непов'язаність і непричетність людини до світу; вона також заперечує, що світ існує як реальність окремо від людей. Реальне усвідомлення не включає в себе ані абстрактну людину, ані світ без людей, а включає людей у їхніх стосунках зі світом. У цих стосунках свідомість і світ існують одночасно: свідомість не передує світові й не йде позад нього» [173, с. 63].

Отже, в даному підрозділі нами було досліджено роль посттоталітарної свідомості у вітчизняній освіті та обґрунтовані механізми її мінімізації. Показано, що у сучасній вітчизняній освіті досі відіграє роль когнітивна модель пострадянського гатунку, адже зміни на початку 90-х років ХХ ст., не змогли ініціювати в освіті глибинних трансформаційних процесів у когнітивній сфері, здійснити радикальну відмову від тоталітарних освітніх практик, які набули гібридного посттоталітарного характеру в процесі злиття із новими інституційними та політичними утвореннями, а сама посттоталітарна свідомість постала відголоском централізованої адміністративної системи.

За цих умов, взаємини в системі «вчитель-учень» чи «викладач-студент» залишаться суб'єкт-об'єктними, монологічними тощо. Посттоталітарному мисленню мають бути протиставлені сучасні демократичні педагогічні моделі, здатні продуктивно оновити світоглядний фундамент освіти та сприяти подальшому та остаточному викоріненню посттоталітарних підходів організації мислення та пізнання із освітнього простору, що є орієнтованим на найкращі досягнення європейської цивілізації.

### **3.2. Соціокультурні виклики когнітивній сфері та їхнє подолання в українській освіті**

Сучасне суспільство перебуває у стані фундаментальних трансформацій, ключовими чинниками яких виступають феномени глобалізації та утвердження інформаційного суспільства. Логічно запропонувати тезу, що нова соціальна динаміка потребує оновлення стилів пізнання та мислення задля гармонійного існування у нових соціокультурних умовах. Спробуємо проаналізувати сутність зазначених трансформацій та обґрунтувати відповідні механізми оновлення

когнітивних засад освіти для суспільства нового гатунку. Потреба зазначеного пошуку була нещодавно ініційована також у контексті усвідомленої кризи раціональності, яка не може залишатись основою пізнавальних та взагалі, мисленневих, процесів у сучасних освітніх закладах.

Задля обґрунтування потреби здійснюваного нами пошуку, наведемо наступну тезу: «Соціалізація особистості, як одна з головних задач вищої освіти, втрачає свій глибинний зміст, якщо освіта не реагує вчасно на еволюційні процеси, які стрімко розгортаються у сучасному суспільстві, або ж якщо освіта не в змозі залучити людину до нових культурних цінностей та тенденцій. В умовах глобалізації, на нашу думку, неможливо виховати особистість та створити умови для її самотворення, залишаючись в межах пануючого досі в системі української освіти інформаційного підходу. Ми поділяємо думку, що особистість створюється не інформацією та сумою знань, що особистість є продуктом взаємодії з соціумом, життям, іншими особистостями» [149, с. 69-70]. Отже, якщо освіта не буде модернізуватись у відповідності до нових соціальних тенденцій, вона втратить свою глибинну сутність та перетвориться на профанацію.

З цього приводу теоретик сучасної ідеї університету Я. Пелікан зазначає, що віра в раціональність постала перед викликом не лише в суспільстві загалом, а й особливо в академічному середовищі, оскільки багато хто знає про її можливі помилки та обмеження, отже університети просто-таки змушені дедалі глибше поціновувати інші способи знання та мислення, які не так легко звести до критеріїв раціоналізму [129, с. 97-98]. Наведена теза підтверджує евристичність здійснюваних нами в межах підрозділу пошуків.

Пропонуємо звернутись до низки цікавих показників, які зможуть продемонструвати масштаби оновлення швидкості та змісту соціальної динаміки за останні п'ятдесят років. О. Науккарінен проаналізував

зазначені зміни та навів цікаві обґрунтовані показники, проаналізувати які буде важливо і в нашому дослідженні:

- у 1950 р. було близько 53 млн. автомобілів на планеті, а зараз, за деякими оцінками, ми маємо більше 700 млн.;

- у Фінляндії, наприклад, зазвичай автомобіль долає близько 10 тисяч кілометрів на рік, що у 10 разів більше, аніж у середині ХХ ст.;

- у 1950 р., лише 28 млрд. пасажиро-кілометрів було здійснено авіалініями в усьому світі, а зараз цей показник складає близько 3 тисяч млрд. пасажиро-кілометрів (у сто разів більше) [202].

На нашу думку, слід обґрунтувати тезу, що теперішній стан суспільства характеризується своїм мобільним характером: набули небачених до цього масштабів процеси міграцій, відбувається стирання кордонів між національними державами у глобалізованому світі, а відстані, які людина щодня долає інколи складають сотні кілометрів тощо. Аби сформулювати сутність повороту в бік мобільності у сучасному суспільстві, звернемось до наступної тези: «Питання мобільності не просто стає ключовим методологічним прийомом, але й входить своєю онтологічною сутністю в саме серце сучасного світу. Феномен руху елементів соціального світу лежить в основі сучасних суспільних трансформацій. Як рух повітря, який виникає від різниці атмосферного тиску, так і соціальний рух виникає від різниці соціальних умов в різних регіонах і країнах. Різноманіття світу спричинює неоднорідність соціального середовища, що, в свою чергу, викликає явище руху та споріднене із ним явище мобільності» [149, с. 85].

Дослідник М. Слюсаревський спробував систематизувати причини, які лягли в основу діагностованого нами та іншими дослідниками повороту до мобільності у глобальному суспільстві. Зокрема, зазначений автор пропонує низку характеристик сучасного суспільства, що постали ключовими засадами соціальних трансформацій:

- зближення способу життя у світових масштабах, дедалі більша його уніфікація;
- активізація міжнародних економічних зв'язків, формування світового ринку праці, виникнення нових професій та географічне розширення попиту на працівників певних категорій;
- підвищення загального культурно-освітнього рівня населення світу, зокрема збільшення питомої ваги осіб, які вільно володіють кількома мовами;
- прогрес засобів масової комунікації, утворення всесвітнього інформаційного простору, перехід до інформаційного суспільства;
- розвиток та вдосконалення транспортних засобів, що «зменшує» географічні відстані [152, с. 68].

Схожої думки дотримується дослідниця Л. Горюнова, пропонуючи тезу: «Сучасна людина – це гнучка, пластична, або ж мобільна людина, яка володіє способом історичного існування (вписування в хід історії та вплив на її перебіг), здатна ідентифікувати себе із сучасністю (вивчати дійсність та проводити історичний аналіз подій). Особливо слід відзначити здатність такої людини конструювати себе самого в якості автономного суб'єкту» [46, с.115].

Як бачимо, у науковому дискурсі, особливо серед представників постмодерної філософської традиції, давно ведуться розмови про утвердження нової соціальної динаміки, а також ведуться обґрунтування теоретичних моделей його подальшого розвитку. З. Бауман, діагностуючи мобільний характер сучасного суспільства пише, що «життя як постійна гра» у постмодерному суспільстві може змінювати правила вже в процесі цієї «гри», тому життєвою стратегією стає зменшення часу кожної «окремої гри», уникнення довгострокових обов'язків: не бути прив'язаним до одного місця, не жити одним життям та одним фахом, не обіцяти постійності та лояльності до чогось чи когось [189, с. 24]. Згідно тези цього



відомого автора, мобільні практики стають нормою повсякденності сучасної людини та суспільства в цілому, а найціннішою якістю соціальної динаміки постає гнучкість: усі компоненти повинні бути гнучкими та мобільними, щоб їх можна було миттєво перегрупувати, не варто дозволяти надто міцних зв'язків між компонентами: міцність та постійність постають прокляттям епохи, що не дозволяють пристосовуватись до швидко та непередбачувано мінливого світу [13, с. 290-291].

На фоні концептуалізованих З. Бауманом фундаментальних змін, відбувається також трансформація ціннісних горизонтів сучасної людини в бік утвердження ідеалів свободи, адже вона лежить у основі постійних змін. З цього приводу зазначається, що мобільність у всіх її проявах пов'язана із орієнтацією людини постіндустріального суспільства на свободу вибору в цілому, свободу вибору місця проживання, свободу вибору засобу своєї реалізації тощо поза диктатом авторитарної влади, а в суспільстві створюються механізми щодо забезпечення цих свобод, адже можливість обирати є основою сучасного демократичного способу життя і проявляється не лише у політичному, але й особистому вимірах [149, с. 95].

Дослідник Дж.Уррі, який вважається одним із ключових теоретиків соціології мобільності, задля концептуалізації сучасних процесів сформулював наступну тезу: мобільність стає атрибутом людей, ідей, інформації, цінностей тощо, а розкриття принципів існування таких мобільних сутностей у сучасному суспільстві стає надзвичайно актуальним: станом на сьогодні, маємо потужні потоки людей в межах окремих суспільств та, важливо, поза ними, обґрунтовані великою кількістю різних мотивів (праця, місце проживання, відпустка, релігія, сімейні відносини, здійснення злочинів тощо), а мобільними стають не тільки люди, але й великий спектр учасників, зокрема різного роду

«об'єктів», «образів», «інформації», «відходів», а сама мобільність починає розумітись більше у горизонтальному аніж у вертикальному сенсі [215, с. 186].

Зазначений стан суспільства для нашого дослідження ініціює питання: якою має постати освіта, аби відповідати новому мобільному станові розвитку суспільства, які когнітивні принципи мають утверджуватись в освіті, щоб її можна було назвати сучасною (отже, мобільною), або ж навіть випереджаючою? Дослідниця О. Уваркіна пропонує відмову від лінійної парадигми мислення у освіті в якості однієї із засад трансформаційних процесів, спрямованих на утвердження освіти нового гатунку, відповідної інтенсивній соціокультурній динаміці глобалізованого суспільства: «Звертаючись до досвіду західного інформаційного суспільства з його усталеними формами освіти, необхідно відзначити, що сучасна системна освіта також відійшла від класичних (картезіанських) лінійних схем, відмовившись від ідеї універсалізму та енциклопедизму освіти на всіх її рівнях» [165, с. 212].

Наступна теза містить схожу теоретичну позицію щодо потреби оновлення когнітивних засад освітнього процесу у відповідь на сучасні виклики: освіта повинна готувати молодь, здатну здійснювати нові ролі в суспільстві, швидко приймати рішення у відповідності до соціальних запитів глобалізованого суспільства, а життєва успішність кожного залежатиме не тільки від того, як він оволодів рівнем освіченості та професіоналізму, а й від ступеню світоглядної зрілості, що відповідає сучасному стану розвитку суспільства [149, с. 186].

В якості одного із можливих перспективних підходів до вирішення задачі з оновлення когнітивних засад освіти, на нашу думку, може виступати перехід від лінійних до нелінійних процесів пізнання та мислення. З цього приводу дослідниця І. Предборська зазначає: «Моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати інноваційна людина...

Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням» [169, с. 23]. Зазначену тезу також підтримує і Д. Свириденко, стверджуючи, що гнучкість мислення, заснована на нелінійних підходах, є надзвичайно важливою не тільки в освіті, але й в якості певної життєвої установки для якісної інкорпорації особистості в сучасний контекст: цей тип мислення допомагає учням та студентам не тільки вибірково та усвідомлено вибудовувати свою навчальну діяльність, але й допомагає в повсякденному житті протистояти масовим інформаційним потокам на кшталт мас-медіа та Інтернету, роблячи засвоєння інформації процесом свідомим та селективним [149, с. 86].

Аби посилити аргументованість ключової для даного підрозділу дисертації тези щодо перспективності утвердження ідеалів нелінійного мислення у сучасній освіті, наведемо тезу В. Айнштейна та Л. Серафимова, яка узагальнює їхній аналіз можливостей різних типів раціональності задля утвердження їх в якості парадигми розвитку у глобальному суспільстві XXI ст.: «Кількісну кризу неможливо вирішити шляхом кількісних (здебільшого – лінійних) змін в межах попередньої якості, він вирішується тільки на новому якісному рівні, перехід на який пов'язаний із нелійними ефектами розвитку та мислення» [2, с. 40].

Аналізуючи процеси мислення у сучасному мобільному суспільстві, невірним буде оминати теоретичні розробки філософів-постмодерністів. Зокрема, близькими для нашого дослідження питаннями займався З. Бауман. Зазначений автор зазначає щодо викликів сучасності, перед якими опинилось людина доби постмодерну, що люди цієї епохи повинні вміти негайно знищувати збережені у їхній свідомості моделі, вміти сприймати свій досвід на кшталт дитини, що грається з калейдоскопом,

знайденим під різдвяною ялинкою, а їхній життєвий успіх залежить від швидкості, з якою їм вдається позбутись від старих звичок, а не від швидкості отримання нових [13, с. 158].

Екстраполюючи пропонований підхід на проблему оновлення когнітивних засад у освіті, можна стверджувати, що учень та студент повинен культивувати в собі навички гнучкого мислення, а також вибудовувати свою життєву стратегію таким чином, що бути вільним для постійного оновлення знань та світогляду, не прив'язуючись до вічних істин та цінностей, не ідентифікуючи себе за їхньою допомогою [149, с. 186]. Взагалі, продовжує дослідник, в добу постмодерну для особистості набуває нового прочитання проблема ідентичності: людина починає розумітися у термінах або відсутності ідентичності, або ідентичності починає розумітись як мінлива, плюралістична, гнучка характеристика [149, с. 186].

На нашу думку, слід приділити увагу проблемі утвердження нелінійних моделей мислення в якості когнітивних засад національного простору освіти. З цього приводу І. Предборська пише наступне, що відмова від лінійності в освіті передбачає відмову від знання в стилі «*prêt-à-porter*», тобто «готового» знання: навпаки, завданням суб'єктів освітнього процесу стає пошук знання – сумісне його творення й народження, коли йдеться про їхню участь у знанні, коли ми можемо говорити й про перевідкриття для себе відомих істин, у тому числі, про дестереотипізацію, розвиток нових підходів в освіті [136, с. 278].

Дійсно, коли реальність є динамічною та нелінійною, навряд чи ми можемо сподіватись на ефективність лінійних моделей пізнання та мислення, а освітня система повинна утверджувати ефективні нелінійні підходи. Ми погоджуємось із тезою, що у XXI ст. саме одновимірне (лінійне) мислення, яке є природним для людини, перестає відповідати сучасній багатовимірній соціальній дійсності та постає однією із причин

кризових явищ в сфері освіти, науки та інших сферах життя [149, с. 142]. В цьому плані, продуктивним виглядає підхід, що відстоюють дослідники В. Айнштейн та Л. Серафімов, стверджуючи, що лінійне мислення часто (не завжди) виявляється недостатньо глибоким через однобічний та обмежений погляд на проблему, через рух думки в режимі примітивної покрокової ситуації: нелінійне ж мислення володіє значно більшими можливостями і, як правило, відрізняється більшою глибиною; отже, з точки зору пізнання, воно є більш перспективним» [2, с. 40].

З цього приводу Д. Свириденко зауважує, що на початку ХХІ ст. сфера наукового пізнання та, взагалі, соціальна динаміка, набувають складного та малопередбачуваного статусу, а актуальними стають проблеми пошуку нових засад раціональності: в оточуючій нас сьогодні дійсності, події розгортаються у відповідності до нелінійної моделі, а отже втрачає продуктивність звичний підхід із виділенням компонентів складної структури із їхнім подальшим покроковим аналізом, властиві одновимірному (лінійному) мисленню [149, с. 188].

Зрозуміло, що лінійні підходи мислення все ж мають ефективний потенціал у вирішенні деяких пізнавальних завдань, отже, утвердження нелінійного мислення в освіті має носити теоретично обґрунтований та незаангажований характер. Ми погоджуємось із тезою, що вміле поєднання лінійних та нелінійних підходів у мисленні підвищує евристичний потенціал особистості учня чи студента, проте, в умовах постійного зростання кількості інформації та необхідності її обробки, людство постає перед фактом необхідності переходу на модель нелінійного мислення в усіх сферах своєї діяльності [149, с.194]. Відомі вітчизняні автори монографії «Науковий світогляд на зламі століть» висловлюють наступну тезу: в сучасному суспільстві, в якому розгортаються складні освітні процеси, на зміну онто-тео-телеології людської суб'єктивності приходить нова, нелінійна культура мислення, без

осягнення якої людство не зможе прийняти естафету історії у багатовіковому процесі розвитку смислотворчості, світоглядних оптик, у процесі філософствування і передати її наступним поколінням [123, с. 284-285].

Сучасний когнітивний та психологічний дискурси демонструють наявність активних пошуків в царині обґрунтування моделей пізнання та мислення, які були б релевантними сучасній соціальній динаміці. Проте, все ж маємо визнати, вони все-таки залишаються в межах дискурсу нелінійного мислення. Наприклад, пропонується розглядати в якості евристичної пізнавальної моделі так зване флексибільне (від англійського *flexible* – гнучкий) мислення. Окрім цього, стверджується, що флексибільне (гнучке) мислення є не тільки інструментом гармонійного вписування у складну соціальну динамікою, але й типом мислення, позбавленого догм та стереотипів – мислення, що здатне плідно реалізувати суб'єкт-суб'єктну, діалогічну взаємодію.

На нашу думку, неабиякого значення цей тип мислення набуває ще в якості педагогічної стратегії, спрямованої на утвердження ідеалів демократичної взаємодії в освіті. При цьому, ми виходимо із усвідомлення того, що дискурс когнітивної проблематики освіти переобтяжений різного роду типологізаціями, які, з одного боку, пропонують врахування певної специфіка мислення у XXI ст., з іншого, постають причинами надмірної семантичної розмитості понятійного апарату. З цього приводу відзначимо наступне: дискурс типологізацій стилів мислення обтяжений семантичною розмитістю та синонімічністю деяких визначень, що характеризується бінарними опозиціями «ригідність – флексибільність», «лінійність – нелінійність», «одновимірність – багатовимірність», «критичність – творчість», «дивергентність – конвергентність» тощо [149, с. 189].

Ми поділяємо підхід, згідно якого гнучкість мислення є невід'ємною складовою перспективи утвердження можливості продуктивної взаємодії

представників різних культур та світоглядів. Логічно стверджувати, що коли людина є носієм догматично (а в термінах когнітивної проблематики, ригідного) мислення, цьому суб'єкту комунікації надзвичайно важко буде визнати Інакшість, альтернативну точку зору тощо. Дослідник А. Біглан із приводу цього пише, що флексибільне мислення є такою орієнтацією, в якій людина чітко усвідомлює власні думки та відчуття, та є здатною діяти у відповідності із власними цінностями навіть коли думки та відчуття заважають діяти таким чином, а сам рівень флексибільності мислення людини напряду пов'язаний із рівнем упередженості її суджень та егоїстичними орієнтаціями [211, с. 15].

На користь цього наведемо наступну тезу: викладач має усвідомлювати необхідність розкриття потенціалу флексибільності у студентів, максимально реалізуючи потенціал діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з ними, враховуючи особливості кожного з них та прагнучи становленню їхнього мислення у його тісному зв'язку із нелінійним соціальним контекстом, а введення до контексту педагогічного процесу розуміння викладачем загального рівня розвитку інтелекту студентів, а особливо прийняття до уваги його творчої складової, дозволить викладачам реалізовувати освітній процес на користь розвитку інтелектуальних здібностей студентів [149, с. 187-188].

Ця теза набуває більш розгорнутого вигляду наступним чином: стверджується можливість розуміти флексибільність мислення в якості психологічної характеристики особистості, що актуалізується в широкому спектрі життєвих ситуацій, особливо наголошуючи на необхідності створення педагогічних умов для розвитку цієї специфічної властивості, що дозволяла б студентам зустрічати нові життєві та академічні виклики, не вступаючи у конфлікт із власними цінностями та діючи відповідно до них [149, с. 188].

Підводячи підсумки цього підрозділу, відзначимо, що нами було проведено експлікацію соціокультурних викликів когнітивній сфері та запропоновані шляхи їхнього подолання у вітчизняній освіті. Продемонстровано, що оточуюча нас соціальна дійсність та інформація і знання, які складають онтологію суспільства нового гатунку, вимагає нових пізнавальних підходів та принципів раціональності. Цей тип мислення має радикально інші когнітивні засади, аніж той, що відповідав індустріальному суспільству: відповідно, когнітивні засади, які склали основу пізнавальної діяльності радянського (пострадянського) освітнього простору, постають неефективними в сучасних умовах.

В якості когнітивних засад національного освітнього простору, мають поставати нелінійні пізнавальні підходи, завдяки яким мислення може реалізувати свій потенціал в якості гнучкого (флексибільного, творчого, дивергентного тощо) інструменту пізнання та аналізу отриманих знань. Оновлення когнітивних засад задля підвищення ефективності пізнавальних процесів у освіті, створить умови для розвитку в системі освіти учнів та студентів, які зможуть відповідати на соціальні виклики сучасного динамічного суспільства, ставати активними суб'єктами суспільного розвитку.

### **3.3. Утвердження ідеалів європейського мислення у вітчизняному освітньому дискурсі**

Європейський вибір є для нашої країни стратегічним напрямом міжнародного співробітництва. Обравши Європу у якості зразку свого перспективного розвитку, наша держава має підпорядкувати зазначеній меті будь-які економічні, соціальні, наукові, а також освітні пріоритети. Важливим також є ментальне, психологічне сприйняття зазначеного



вектору розвитку представниками самого освітнього середовища та вітчизняним політикумом.

На жаль, вивчення когнітивних аспектів входження української освіти у європейський простір в країні майже не проводиться. Між тим, існує низка запитань, без відповіді на які навряд чи означений процес буде ефективним. Серед них – когнітивне сприйняття Європи як спільного Дому і європейської освіти, як норми і зразку, до якого потрібно наблизитись уже в найближчий час; рівень відчуття «європейськості» українських викладачів і студентів; усвідомлення й сприйняття європейського демократизму та автономії університетів; психологія відкритості у спілкуванні європейських викладачів та студентів; європейські норми академічної чесності та відповідальності за освіту тощо. Зважаючи на не достатній рівень освоєння цієї проблематики, зупинимось на ній більш детально.

Дійсно, Україна прагне увійти у європейський глобальний освітній простір, проте, інколи поза межами теоретичних дослідників та практиків залишається проблема того, що по-справжньому увійти у цей простір означатиме й те, що ми маємо постати активним суб'єктом утвердження високих освітніх стандартів ЕНЕА (European Higher Education Area), адже, згідно «Національного освітнього глосарію», під Європейським простором вищої освіти розуміють простір вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу, що проводять узгоджену і прозору освітню політику [нац. Осв глос, с. 25].

Будемо об'єктивними: нашій державі навряд чи вдасться утвердити себе в якості рівноправного члена цього наднаціонального освітнього простору, не продемонструвавши світоглядну єдність та спорідненість когнітивних засад існування національного простору освіти України.

Отже, практична реалізація європейського вектору розвитку національного освітнього простору, ставить перед науковою спільнотою

низку складних теоретичних завдань, від ефективності вирішення яких наряду буде залежати продуктивність розгортання зазначеного вектору: приєднавшись до Болонського процесу, українська система вищої освіти повноцінно увійшла у світовий або, перш за все, європейський освітній простір, в світлі чого теоретичне обґрунтування глобалізаційних процесів у сфері вищої освіти стає однією із пріоритетних задач сучасного освітнього дискурсу, а глибока теоретична проробка питань глобалізації освіти сприятиме тому, щоб реформи, які запроваджуються у вітчизняних ВНЗ, сприяли входженню нашої країни в глобальний освітній простір на умовах повноправного учасника та стратегічного партнера [149, с. 67-68].

Конкретне впровадження змісту європейської освіти, за О. Овчарук, є результатом трьох фундаментальних принципів, яких дотримується європейська педагогічна громада: впровадження міжнародних стандартів освіти; освіта на основі спільних культурних цінностей, що базуються на європейських традиціях; освіта толерантності, поваги до різності, співробітництва, поваги до прав людини та фундаментальних свобод, та розвиток можливостей для життя в демократичному суспільстві [125].

Згідно слушної думки Л. Сніцар, ціннісними орієнтирами європейського освітнього простору, на які має орієнтуватись українська освіта у своєму модернізаційному поступі, є:

- адекватність знань;
- уміння і компетентність у динамічному і суперечливому світі;
- гарантія вибору і доступності європейських цінностей;
- стимулювання перманентної освіти;
- багатоступеневість у сфері освіти кожної країни;
- введення європейських критеріїв функціонування освітньої системи за допомогою вивчення мов, культури, історії та інш. [154].

Як зазначено у Комюніке Конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (Льовен / Лувен-ла-Нев, 28-29 квітня 2009),

«Метою Європейського простору вищої освіти є: забезпечення вищих навчальних закладів необхідними ресурсами для продовження виконання всіх спектрів своїх цілей, таких як підготовка тих, хто навчається, до життя в якості активних громадян демократичного суспільства, підготовка студентів для їх майбутньої кар'єри і створення умов для їх особистого розвитку, створення і підтримка широкої, передової бази знань і стимулювання наукових досліджень та інновацій. У реформи систем вищої освіти і політики, що проводяться, будуть, як і раніше, включені європейські цінності інституційної автономії, академічні свободи та соціальна справедливість, і це вимагатиме повної участі студентів і персоналу» [21].

Отже, Україна має визнати в якості світоглядного орієнтиру мислення суб'єктів освіти орієнтацію на демократичні педагогічні моделі, на розбудову умов для підготовки фахівців, що на якісному рівні зможуть інтегруватись у сучасне суспільство.

За даними інформаційної освітньої мережі EURYDICE європейський вимір сьогодні впроваджується в більш ніж 30 країнах (Австрія, Бельгія, Болгарія, Велика Британія, Греція, Данія, Естонія, Італія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Кіпр, Латвія, Ліхтенштейн, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Португалія, Польща, Румунія, Швеція, Словаччина, Словенія, Фінляндія, Угорщина, Франція, Чехія) [159]. У 2005 році наша держава приєдналася до Болонських домовленостей та стала на шлях, коли вища освіта має активно залучатись до процесів втілення ключових ідей зазначеного документу.

Проте, на нашу думку, закономірним є питання щодо того, наскільки змістовною є зазначена інтеграція України, чи не є вона формальним дотриманням вимог Болонських домовленостей? В якості застереження слід сприймати наступну тезу І. Предборської: реальний стан справ із модернізацією освіти, в цілому, має ознаки редукування реального змісту

цих процесів до їх форми, залишаючи «поза дужками» вирішення важливих питань її впровадження: підвищення престижу знання; повага гідності суб'єктів освітнього процесу; повага до інтелектуальної власності (боротьба з плагіатом); рівномірне поєднання обов'язкових та вибіркових курсів; демократизм; гнучкість навчального плану тощо [163, с. 11].

Так, наприклад, у Концепції змісту освіти для європейського виміру України зазначено: «Сучасна школа має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню, необхідних для проживання у європейському співтоваристві компетентностей, політико-правових і соціально-економічних знань. Пріоритети загальноєвропейської освіти полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та практичних умінь адаптуватись до життя і навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації і захисту своїх прав» [90].

Проте, чи не залишається та ж сама академічна мобільність, нажаль, лише імітацією цього складного явища, яке, як не прикро визнати, реалізується у своєму несправжньому сенсі. В умовах вітчизняних реалій проблематизованим виглядає бажання студентів по справжньому трансформуватись в умовах інших академічних систем, з приводу чого Д. Свириденко пише наступне: сама по собі поїздка на навчання чи стажування в іншу країну не дає позитивного ефекту, якщо у студента немає внутрішньої готовності до саморозвитку і вдосконалення: ідеї академічної мобільності не можуть стати панацеєю від усіх накопичених проблем вищої освіти, а регулярний виїзд студентів за кордон не знімає потреби розвивати власну вищу освіту [149, с. 135].

Проте, зазначені зміни носять, переважно, зовнішній характер, спрямований на інституційне утвордження Болонських домовленостей, залишаючи відкритим питання, чи є пересічні представники академічного середовища носіями європейського мислення, чи здатні вони поставати

справжніми «агентами змін» на шляху трансформацій вітчизняного освітнього простору в контексті європейського вектору його розвитку. Залишаючись носіями пострадянських моделей мислення, представники академічного середовища продовжуватимуть негативну тенденцію, коли реальний стан справ із модернізацією освіти матиме ознаки редукування реального змісту цих процесів до їх форми, залишаючи «поза дужками» вирішення важливих питань її впровадження: підвищення престижу знання; повага гідності суб'єктів освітнього процесу; повага до інтелектуальної власності (боротьба з плагіатом); рівномірне поєднання обов'язкових та вибіркових курсів; демократизм; гнучкість навчального плану тощо [163, с. 11]

У Великій хартії університетів, датованій 1988 р., сформульовані важливі положення, які прописують роль академічної свободи та університетської автономії в бутті сучасних університетів: «Університет є автономним інститутом. Щоб відповідати вимогам сучасного світу, у своїй викладацькій і дослідній діяльності університет має бути морально й інтелектуально незалежний від політичної й економічної влади. Свобода досліджень, вчення і викладання є основоположним принципом університетського життя» [22, с. 7].

Проте, чи готові вітчизняні студенти, викладачі, адміністратори навчальних закладів реалізовувати ідею автономії, глибинний зміст якої полягає у розуміння її в якості відповідальності, чи є їхній світогляд співмірним із зазначеною задачею?

На нашу думку, звертаючись до проблем розуміння свободи у освітніх контекстах, слід нагадати на фундаментальних принципах розуміння позитивної та негативної свободи («свободи від» та «свободи для») у історичній спадщині української культури в цілому, що дасть змогу надати процесами зближення з Європою більш теоретично обґрунтованого характеру. Дослідник М. Фадєєв щодо цього стверджує

наступні ідеї: «Коли йдеться про свободу «від» і свободу «для», то одним із найвагоміших проявів цих її характеристик є її прояв саме в українській традиції... Українці ніколи не вибудовували свою державу на засадах авторитаризму, деспотії чи тиранії... Навіть лексично й семантично українською традицією є – свобода як воля, воля від зовнішнього диктату, а то й ворогів. І воля «для» – як реалізація власного світобачення, власної стратегії... Українське розуміння та відчуття свободи, свободи як волі не втратило своєї значущості й нині» [167, с. 137].

Сумним фактором залишається те, що, на думку фахівців, за стилем відносин між учнями і педагогами у навчальному закладі освіта в Україні значною мірою залишається ще консервативно радянською з її абсолютизацією колективності, авторитарною педагогікою, розвитком пам'яті на противагу кмітливості, часто не достатнім індивідуальним підходом до розвитку людини [95, с. 6]. На нашу думку, цей факт є неприпустимим за умов продуктивного утвердження ідеалів європейського мислення у національному просторі освіти.

Дослідник С. Рашидов пише, що відповідно до Великої хартії, право на академічну свободу й університетську автономію включають нижченаведені принципи: академічна свобода в проведенні досліджень й організації навчального процесу повинна гарантувати свободу вираження дій, свободу поширення інформації, необмежену свободу пошуку при проведенні досліджень, а також в знань і істини; інституційна автономія університетів повинна стати проявом незалежної прихильності традиційній соціокультурній місії університетів, що виявляється в політиці інтелектуального розвитку, належного і кваліфікованого управління [142, с. 146-147].

У європейських нормативних документах в галузі вищої освіти під університетською автономією тут мається на увазі «така міра самоврядування, яка необхідна установам вищої освіти для ефективного

ухвалення рішень відносно своєї навчальної роботи, норм, управління і відповідної діяльності і яка сумісна з державними системами підзвітності, особливо в тому, що стосується державного фінансування, а також з повагою до академічної свободи і прав людини» [144].

Автономія є інституційною формою і умовою академічної свободи, а сама ж академічна свобода – це право «на не обмежуване жодною встановленою доктриною права на свободу викладання і обговорення, свободу проведення досліджень, їх результатів, вільне висловлення власних думок відносно установи або системи, у яких вони працюють, свободу від інституційної цензури і свободу участі в професійних або академічних органах» [144]. Академічна свобода, з одного боку, завжди складала онтологію буття університетів, проте на початку ХХІ ст., вона має набувати специфічного статусу, адже фундаментальним чином, за думкою Р. Інглхarta, трансформуються уявлення щодо її ролі у соціальному розвитку.

Зазначений дослідник наступним чином описує ситуацію із трансформацією статусу свободи у суспільстві, що глобалізується: «Свобода вибору та емансипація стали лейтмотивом в усіх сферах життя, від політики до виховання дітей, відносин між полами, мотивації до праці, релігійної орієнтації та громадянської активності. Ствердження цінностей самовираження та свободи вибору створює вельми сприятливі об'єктивні умови, що дозволяють прагненням усіх людей до незалежності грати пріоритетну роль. Поворот до свободи вибору веде до надзвичайно важливих наслідків, оскільки супроводжується вимогами щодо розширення прав та можливості жінок, підвищенні «чуйності» еліт, дієвості громадянських і політичних свобод та демократизації інститутів [149, с. 96].

Схожу тезу висуває Л. Горюнова, стверджуючи, що сучасна людина є людиною, яка чутлива до теперішнього; людина в русі (динамічна

людина); людина, що рухається не хаотично, а знаходиться у пошуку; людина, що намагається перетворити світ та себе, не винищуючи; людина, яка не приймає себе такою, якою вона є в потоці часу, а перебуває у пошуку себе іншого [46, с. 115]. Ще більш суворі вимоги, за думкою авторки, висуває сучасна складна нелінійна соціальна динаміка до педагогічних працівників, наділяючи їх статусом мобільності: «Мобільний педагог повинен володіти багатьма якостями, серед яких найбільш значними є сенситивність до інноваційних змін в освіті, здатність до внутрішньої мобілізації власних ресурсів для адаптації до мінливого освітнього середовища, нарощування власного ресурсу для вирішення нових задач, необхідних змін оточуючого середовища, оволодіння новими педагогічними технологіями тощо» [46, с. 10].

Дослідник проблем університетської автономії С. Рашидов пише, що викладацькі кадри установ вищої освіти повинні мати можливість отримувати інформацію (що не є предметом цензури) з різних джерел, необхідну для викладацької або наукової діяльності, при цьому дотримання викладацькими кадрами установ вищих закладів своїх прав передбачає певні обов'язки і відповідальність: обов'язок поважати академічну свободу інших членів академічного співтовариства; забезпечувати чесне обговорення протилежних думок; обов'язок вченого в проведенні дослідної діяльності на основі сумлінного пошуку істини [142, с. 149].

Дослідниця ж А. Ржевська у своїх роботах визначає академічну свободу в якості можливості для члена академічного співтовариства думати і діяти самостійно в межах вузу, національної системи вищої освіти та інтернаціональних співтовариств [149, с. 124]. Акцентуючи увагу на академічній свободі викладачів, дослідниця розуміє її як можливість обирати спосіб своєї інтелектуальної діяльності, а також визначати, чому вчити студентів в межах свого предмету, що досліджувати і за якою



тематикою друкувати статті, коли жодна влада (колеги, завідувач кафедри, декан, президент, опікунська рада, суддя або будь-яка інша офіційна особа, що не належить до вузу) не має права впливати на інтелектуальний вибір [149, с. 124].

Звертаючись до мови цифр із щорічного послання Президента України до Верховної Ради України про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році, стверджується, що в Україні частка університетської освіти (ВНЗ III і IV рівнів акредитації) складає 85%, у західних країнах – 77%. однак, незважаючи на її значні масштаби, частка аспірантів і докторантів, навпаки, є відносно невеликою – дещо більшою за 1% (у світі – 2%, у західних країнах – 3%). З-поміж кваліфікованих працівників, які поповнюють ринок праці, випускники вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації складають 61% і не затребувані в такій кількості [137]. Водночас, кількісні та якісні параметри підготовки професійних кадрів у країні не повною мірою відповідають потребам економічного та суспільного розвитку: саме тому велика частка валового внутрішнього продукту (а це 2,6% ВВП у 2012 р. ), що спрямовується на потреби вищої (2,1%), професійно-технічної (0,4%) та післядипломної (близько 0,1%) освіти, витрачається недостатньо ефективно [137, с. 165-166].

Теперішній міністр освіти та науки С. Квіт ще у 2006 р. писав наступне: аналізуючи численні здобутки вітчизняної вищої освіти до теперішнього часу, включно з відродженням національної освіти після падіння Російської імперії у 1917, Австро-Угорської монархії у 1918 та Радянського Союзу у 1991, зазначимо, що в радянський час відбулося таке руйнування української вищої школи, від якого ми досі не можемо оговтатися: університети фактично були перетворені на педагогічні вузи, з відповідним знищенням матеріально-технічної бази та відсуненням наукових досліджень на другий план [80].

Ми погоджуємось із тезою, що дотепер хибна за своєю природою радянська практика відокремлення науки (система Національної Академії Наук України) від освіти (система Міністерства освіти і науки України) в Україні переноситься на організацію наукових досліджень у самому університеті: суто академічні за своїм призначенням науково-дослідні осередки функціонують тут «паралельно» до освітнього механізму [79]. Дійсно, окрім необхідності створення науково-навчальних центрів зі статусом юридичної особи, метою яких є поглиблена науково-технічна та навчальна підготовка фахівців, слід брати до уваги, що третій, докторський, цикл університетської підготовки є не лише освітою, адже від докторанта насамперед вимагається справжня наукова новизна результатів його досліджень [79].

Вищі навчальні заклади в контексті утвердження європейських ідеалів мислення у вітчизняному освітньому просторі, логічно мають постати провідними центрами поєднання освіти, науки та інновацій. Логічно стверджувати, що за цих умов вища освіта повинна стати мобільною, безперервною – такою, що створює сприятливі умови для широкої реалізації внутрішнього потенціалу особистості до праці, саморозвитку тощо, а безпосередньо сам рух вперед, впровадження та розвиток інновацій неможливі без мобільної компетентної діяльності членів суспільства, ця діяльність є рушійною силою мобільності суспільства в цілому, сприяє поступу та слугує запорукою його усталеності [149, с. 21].

Ми погоджуємось із тезою Я. Пилинського, що, якщо ми будемо продовжувати говорити про кризу в освіті, як зрештою, і про кризу в суспільстві, то тим самим будемо продовжувати актуалізувати минуле в його ідеальному, примарному, препарованому і бажаному вигляді. Отже, тезу про кризу в освіті необхідно замінити усвідомленням того, що зміни і трансформації і в суспільстві і в освіті це явища перманентні, і пошук

кращих, оптимальних для конкретного часу освітніх реформ є також процесом постійним, неперервним, незворотнім [133, с. 46].

Вище нами був продемонстрований потенціал нелінійного, гнучкого (флексибільного) мислення в якості продуктивної когнітивної засади розвитку національного простру освіти, який відповідав би соціальним запитам глобального суспільства на початку нового століття.

Зауважимо, що протилежним зазначеному мисленню є орієнтація на «консервування» непродуктивних, застарілих педагогічних практик. У сучасній когнітивістиці зазначений тип мислення має назву ригідного. Щоб продемонструвати діалектику флексибільного та ригідного типів мислення у освітньому середовищі, наведемо наступну тезу: флексибільність є стрижневою психічною якістю особистості, яка виражається у здатності коригувати зміст та процес діяльності у відповідності до проблемної ситуації, яка проявляє себе у толерантності по відношенню до невизначеності життєвих ситуацій та протиставляється ригідності, яка символізує нездатність та несприйняття нововведень [149, с. 188].

Дійсно, ригідне мислення, укорінене у носіях пострадянського світогляду, не дає змогу надати процесам модернізації освіти змістовного та продуктивного характеру, воно спрямоване на «гальмування» якісних трансформацій, імітацію реформ. Сама етимологія слова «ригідність» (походить від латинського *rigidus* – твердий) виражає неготовність до змін програми дії відповідно до ситуаційних вимог: під нею розуміється схильність до неадекватних дій та сприйняття, або ж нездатність змінити дії або відносини, коли цього вимагають суб'єктивні обставини [149, с. 189].

Маловірогідним є й те, що носії ригідного мислення можуть поставати активними суб'єктами продуктивної взаємодії із представниками інших культур, релігійних та світоглядних переконань,

адже для надання комунікативним процесам продуктивного характеру, треба вміти та бути налаштованим на зміну ролі, на відмову від наявних переконань в ході критичного їх осмислення.

Хотілося б звернути увагу, що не тільки представники педагогічних кіл можуть поставати носіями ригідного мислення, але й самі студенти, адже набуття мисленням ригідних рис могло бути результатом недоліків сімейного виховання, попереднього освітнього впливу та процесів соціалізації, тому і для студентів важливо критично оцінювати себе, бути здатним до саморефлексії та самоконтролю на складному шляху розвитку гнучкого толерантного мислення європейського гатунку: «Розуміння Іншого є результатом внутрішніх перемовин між внутрішнім контекстом (те, як ми бачимо проблему своїми очима), та зовнішнім контекстом (те, як бачать проблему інші): в залежності від ступеня гнучкості мислення ми здатні або сприйняти Іншого, або хоча б розпочати діалог, або ж навіть не вступити у цей діалог. Отже, слід наголосити на потенціалі мультикультуральної освіти, яка б готувала будь-якого студента до подальшого існування в умовах інтегративного суспільства, сповненого комунікації із представниками інших культур, носіями інших цінностей тощо» [149, с. 190].

Хоча в Україні навчаються представники більше ніж ста країн, на міжнародній арені українські вищі навчальні заклади поки що не здобули належного визнання, молодь західних країн не прагне здобувати вищу освіту в Україні: при цьому українські вищі навчальні заклади мають потенціал підготовки набагато більшої кількості іноземних студентів, у т. ч. з європейських країн, де останнім часом бракує фахівців, підготовка яких в Україні здійснюється на традиційно високому рівні [137, с. 167].

Орієнтуючись на перспективу подальшого входження України у європейський освітній простір, слід заздалегідь шукати відповідь на проблемне питання, окреслене І. Предборською наступним чином: в

Україні поки що працюють переважно у монокультурних аудиторіях, основу яких складають громадяни України, які звикли, що вчитель завжди правий, проте, якщо наша країна хоче в дійсності увійти у світовий освітній простір, потрібно більш рішуче відмовлятися від менторської педагогіки і вчитися чути, розуміти Іншого [136, с. 66]. Разом із цим, толерантність, як основна риса взаємин у полікультурному світі, є ознакою впевненості у собі й усвідомлення надійності власних позицій, ознакою відкритості: вона розглядається як цінність і норма цивілізованого суспільства, що проявляється в праві всіх індивідів і груп бути різними; як відмова від домінування, готовність до розуміння і співпраці за наявних відмінностей; як визнання багатовимірності, багатовекторності та розмаїття культур [149, с. 176].

При цьому, звертаючись до робіт російської дослідниці С. Крилової, ми можемо стверджувати, що найбільш значних особистісних змін можна чекати у зв'язку із розширенням безпосереднього досвіду із представниками інших культур: обмежені та часто спотворені відомості про представників інших культурних груп можуть слугувати основою для їхньої необґрунтованої негативної оцінки, тобто до упереджень, в той час, як комунікація із конкретними представниками цих груп може сприяти послабленню упереджень і, як наслідок – підвищенню міжкультурної толерантності [100, с. 20-21].

Ми погоджуємось, що існує потреба у доповненні традиційних форм підвищення кваліфікації педагогів он-лайн університетами: сучасний європейський викладач покликаний знайти відповіді на виклики епохи й повернути учнівську і студентську аудиторію в лоно класичного наукового знання, високої культури, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдських соціокультурних цінностей, духу гуманізму і людинолюбства [34]. С. Клепко пише, що, разом із цим, закономірно, коли у відповідь на виклики глобалізації, у європейських країнах активно

формується нова університетська парадигма, коли традиційним університетам (гумбольдтівського типу) щодалі більшу конкуренцію складають нові «приватні» і «центральні» університети для людей, які вже мають досвід роботи, а не для вчорашніх школярів [82, с. 265].

Утвердження новий інституційних форм надання послуг вищої освіти та розвиток інформаційних технологій закономірно призводить до поширення феномену відкритого (віртуального) університету, орієнтованого на надання послуг дистанційної освіти. Щоб коректніше використовувати термінологічний апарат цього нового та перспективного виду освіти, звернемось до робіт С. Деповера та Ф. Орівела, які пишуть наступне: «Термін «віртуальний кампус», зазвичай, означає інституцію, що пропонує послуги електронного навчання через мережу Інтернет. Проте, ситуація зараз далека від одностайного використання саме цього терміну. Дехто надає перевагу іншим термінам, як, наприклад «віртуальний університет», «цифровий університет», «цифровий кампус», або (зазвичай в Італії) «телематичний університет». Навіть більше, для деяких науковців слово «кампус» відсилає тільки до сфери вищої освіти, в той час як інші не бачать причин, які б заважали розширити його використання на сферу початкової та середньої школи, на весь приватний освітній сектор» [195, с. 22].

Стверджуючи перспективність розвитку українського освітнього простру у бік зближення із Європою, слід мати на увазі, що у розвинених країнах Європи активно відбуваються процеси утвердження так званих постматеріальних цінностей (свобода, самоактуалізація, самореалізація, тощо). Постає логічне питання, чи відповідає світогляд українських представників академічного середовища зазначеним світоглядним орієнтаціям? Дослідники Р. Інглхарт та К. Вельцель пишуть, що постіндустріальне суспільство ще більше покращує умови існування людини, вони почувають себе захищеними в соціальному плані, а в

суспільстві відбувається зсув від цінностей виживання до цінностей самовираження, який виражається емансипацією від влади та авторитетів [149, с. 95].

Зазначені дослідники цінностей у постіндустріальному суспільстві наступним чином розгортають підхід, запропонований вище: «Високий рівень життєвої захищеності (existential security) та особистої незалежності людини фундаментальним чином змінює його безпосередній життєвий досвід, спонукаючи надавати першорядного значення цілям, що раніше стояли на другому плані, в тому числі отриманню свободи. Акцент в культурній сфері зміщується від колективу та дисципліни до свободи особистості, від групової норми до індивідуального різноманіття, від влади держави до особистої незалежності, породжуючи синдром, який ми визначили як цінності самовираження» [149, с. 111].

У роботі «Біла книга. Сили змін та вектори руху до нової освіти України» справедливо стверджується, що тільки викладач з яскравою творчою орієнтацією мисленнєвих процесів здатний до формування гуманістичної творчої особистості студента, тому, що кожна неповторна особистість, реалізуючи свій творчий потенціал, сприяє урізноманітненню, а, отже, гармонізації світу [19]. Погоджуємось із авторами, які стверджують, що подібна ситуація може породити синдром та званої втраченої людини: вітчизняні вищі і далі, за радянським зразком, формують вузького спеціаліста без управлінських чи лідерських якостей, який у кризові моменти (що не є поодиноким явищем в умовах глобалізації) потрапляє під звільнення і, будучи не здатним адаптуватися до нових умов, не може влаштуватися працювати за дещо іншим фахом [19].

В той самий час визнається, що у освітніх контекстах європейське мислення фундаментально відрізняється від його українського аналогу: європейські студенти-мандрівники розуміються в якості мисливців за

новим досвідом, які є мобільними, молодими, здатними до адаптації та внутрішніх змін, орієнтованими на інтеграцію свого закордонного досвіду у їхню освіту, постаючи в різних ролях: в якості автономних особистостей, соціальних акторів, дослідників інших культур та мов [201, с. 38].

На жаль, сучасний український університет в умовах недостатнього фінансування навряд чи може перетворитись на сучасний центр ефективної науково-дослідної роботи із активним залученням до неї студентського контингенту. У Європі давно утвердилось розуміння потреби утвердження сучасних управлінських технологій в галузі освіти, здатних забезпечити фінансову складову життєзабезпечення університетів. Відомий експерт Н. Варгезе стверджує, що сучасні європейські провайдери міжнародних освітніх послуг більше нагадують інвесторів аніж освітян: міжнародної освіти вимірюється мільярдами доларів, створюючи умови потужної конкуренції навчальних закладів за кожного студента, який є генератором фінансових надходжень та прибутку [216, с. 11].

Дійсно, перехід університетів на ринкову модель є адекватною реакцією на зміну зовнішніх умов (у термінах теорії еволюції Ч. Дарвіна), коли виживання та розвиток якогось виду залежить від його вміння вписуватись у нові умови. Якщо екстраполювати цей підхід на умови глобальної економіки, виживання та розвиток університетів (як суб'єктів господарювання) залежить від вміння трансформуватись у відповідності до вимог «агресивного» середовища [149, с. 230]. З іншого боку, фетишизація потреб замовника в умовах комерціалізації вищої освіти веде до зниження вимогливості до студентів з боку адміністрації (деканатів) та викладачів: більш того, у деяких навчальних закладах, якщо студент-контрактник платить гроші, він взагалі може не напружуватись щодо навчання, а спроби окремих викладачів навести лад і вимагати з таких студентів виконання найпростіших вимог навчальної програми наштовхуються на «глуху стіну» як з боку студента, так і з боку керівництва навчального



закладу, що у результаті може призвести до профанації освіти, деградації особистості, занепаду суспільства в цілому тощо [149, с. 228].

В якості продуктивної європейської моделі університету низкою дослідників вважається так званий «підприємницький університет», яких здатен забезпечити успіх університетів в умовах глобальних ринків освітніх послуг та глобального ринку праці. Наведемо його ключові ознаки (за Б. Кларком):

- посилення управлінського начала (вижити та здійснити прорив університети зможуть тільки через посилення ефективності, гнучкості та динамічності управляючих структур);
- розширення периферії (організаційний захід, спрямований на зростання структурних одиниць, які ефективніше, аніж академічні структури, встановлювати контакти із сторонніми організаціями, промисловістю, фінансовою сферою тощо);
- диверсифікація фінансування (збільшення частки коштів, що надходять від грантів, місцевих органів самоврядування, благодійних організацій, фондів різного спрямування тощо);
- стимулювання академічного співтовариства (паралельно із організаційними реформами, стимулювати прогрес та інновації безпосередньо у академічному середовищі, долучати його до вирішення безпосередніх організаційних та фінансових задач тощо);
- інтегрована культура підприємництва (поширення підприємницької ідеї в колективі, демонстрація практичних досягнень, поширення організаційних цінностей для надання підприємницькій моделі статусу реально діючого механізму тощо) [120, с. 40-41].

Дослідники справедливо стверджують, що колишня університетська модель освіти базувалася, і нині у провідних університетах світу базується, на тих фундаментальних знаннях, які дають змогу людині мати цілісний

погляд на світ і все, що в ньому відбувається: до того ж, з огляду на потреби сучасного виробництва, коли справді має місце вузька спеціалізація, це – реалія часу, однак не потреба мати гармонійно розвинуту особистість [23]. Дослідник Є. Іванченко з цього приводу стверджує евристичність наступного підходу у освіті: «Знання, що входять до професійної підготовки, мають бути достатньо професійними та фундаментальними, щоб дозволити студентові оволодіти своїм фахом, але, в той же час, система цих знань має бути відкритою та рухливою задля швидкого реагування на зміни» [70, с. 40].

Зокрема, Г. Калінічева стверджує, що одна з проблем реалізації принципів та ідей Болонського процесу – неузгодженість нової структури навчального процесу, яка передбачає збільшення самостійної роботи студента, та реального навантаження викладачів: нова система навчального процесу, за якою формально зменшується кількість аудиторних годин, має на меті постійний контроль за рівнем підготовки студентів, готовність викладача виступати в ролі тьютора, націленість на «консультаційну присутність» [74]. З огляду на збільшення реального навантаження на професорсько-викладацький склад постає нагальна потреба перегляду співвідношення кількості викладачів та студентів у вузах III–IV рівня акредитації [74]. С. Плаксій же з цього приводу пише: «Економія на викладачах – шлях до кадрового обвалу у вузах та їхньої інтелектуальної злиденності, що, у свою чергу, зумовлює припинення спадкоємності, погіршення якості підготовки фахівців, зниження концентрації знань у всьому суспільстві» [134, с. 22].

У 2003 році в одній зі статей журналу «Економіст» зазначалося, що «...британські університети переповнені, запущені і деморалізовані, існують вони за рахунок фінансових та інтелектуальних інвестицій попередніх років. Академічні зарплати низькі, рівень викладання примітивний. Подібна ситуація – наслідок браку фінансування

університетів. Кількість студентів значно зросла, а рівень фінансування як з боку держави, так і з боку приватного сектору залишився на колишньому рівні» [190, с. 15]. Фахівці Асоціації європейських університетів на підставі обстеження 62 університетів у різних країнах Європи дійшли висновку, що більшість витрат, пов'язаних із Болонським процесом, навчальні заклади несуть самостійно, що було відтворено в доповіді асоціації у травні 2005 року на Бергенському саміті [74].

Підводячи підсумки даного підрозділу, У даному підрозділі нами були обґрунтовані механізми утвердження ідеалів європейського мислення у вітчизняному освітньому просторі. Для забезпечення якісної освіти, рівного доступу до неї, існує потреба інституційної перебудови освітньої системи на основі ефективної взаємодії освіти із сучасним ринком праці, яка здійснюється з урахуванням міжнародних (зокрема, європейських) досягнень, здебільшого в руслі Болонської декларації як визнаної соціально-культурної парадигми розвитку європейської, в тому числі й української освіти, її якісної модернізації.

Разом із тим, модернізація повинна спиратись на нові пізнавальні практики та світоглядні орієнтації, які б забезпечили вітчизняному освітньому простору роль рівноправного партнера, а не аутсайдера, у європейському освітньому просторі.

Показано, що аксіологічна орієнтація національного простору освіти України на європейські цінності є одним із принципів розвитку національної системи освіти на шляху інтеграції. Трансформація моделей пізнання та мислення у бік їхнього зближення із європейськими аналогами, побудованих на потребі демократизації взаємин між усіма суб'єктами освіти, на визнанні толерантності в якості ключового, світоглядного орієнтиру, в результат чого освітній простір постає продуктивним середовищем для міжкультурної взаємодії. це дозволить здійснити низку кроків, які б надали більш продуктивного характеру

процесам розвитку (модернізації) українського освітнього простору, особливо у вищій школі, яка є найбільш вираженою ареною трансформаційних процесів, орієнтованих на європейську перспективу.

### Висновки до третього розділу

Заключний розділ дослідження відзначається практичною спрямованістю аналізу особливостей реалізації європейського вектору у розвитку українського простору освіти, а саме, пошуку когнітивних засад його продуктивного розвитку з урахуванням сучасних реалій та перспективності європейського вектору зазначеного розвитку.

В даному розділі було досліджено роль посттоталітарної свідомості у вітчизняній освіті та обґрунтовані механізми її мінімізації. Показано, що у сучасній вітчизняній освіті досі відіграє роль когнітивна модель пострадянського гатунку, адже зміни на початку 90-х років ХХ ст., не змогли ініціювати в освіті глибинних трансформаційних процесів у когнітивній сфері, здійснити радикальну відмову від тоталітарних освітніх практик, які набули гібридного посттоталітарного характеру в процесі злиття із новими інституційними та політичними утвореннями, а сама посттоталітарна свідомість постала відголоском централізованої адміністративної системи.

Було продемонстровано, що за цих умов, взаємини в системі «вчитель-учень» чи «викладач-студент» залишаються суб'єкт-об'єктними, монологічними тощо. Посттоталітарному мисленню мають бути протиставлені сучасні демократичні педагогічні моделі, здатні продуктивно оновити світоглядний фундамент освіти та сприяти подальшому та остаточному викоріненню посттоталітарних підходів організації мислення та пізнання із освітнього простору, що є орієнтованим на найкращі досягнення європейської цивілізації.

Після цього, нами було здійснено експлікацію соціокультурних викликів когнітивній сфері та запропоновані шляхи їхнього подолання у вітчизняній освіті. Продемонстровано, що оточуюча нас соціальна дійсність та інформація і знання, які складають онтологію суспільства нового гатунку, вимагає нових пізнавальних підходів та принципів

раціональності. Цей тип мислення має радикально інші когнітивні засади, аніж той, що відповідав індустріальному суспільству: відповідно, когнітивні засади, які склали основу пізнавальної діяльності радянського (пострадянського) освітнього простору, постають неефективними в сучасних умовах.

В якості когнітивних засад національного освітнього простору, мають поставати нелінійні пізнавальні підходи, завдяки яким мислення може реалізувати свій потенціал в якості гнучкого (флексибільного, творчого, дивергентного тощо) інструменту пізнання та аналізу отриманих знань. Оновлення когнітивних засад задля підвищення ефективності пізнавальних процесів у освіті, створить умови для розвитку в системі освіти учнів та студентів, які зможуть відповідати на соціальні виклики сучасного динамічного суспільства, ставати активними суб'єктами суспільного розвитку.

В кінцевому результаті, нами були обґрунтовані механізми утвердження ідеалів європейського мислення у вітчизняному освітньому просторі. Для забезпечення якісної освіти, рівного доступу до неї, існує потреба інституційної перебудови освітньої системи на основі ефективної взаємодії освіти із сучасним ринком праці, яка здійснюється з урахуванням міжнародних (зокрема, європейських) досягнень, здебільшого в руслі Болонської декларації як визнаної соціально-культурної парадигми розвитку європейської, в тому числі й української освіти, її якісної модернізації. Разом із тим, модернізація повинна спиратись на нові пізнавальні практики та світоглядні орієнтації, які б забезпечили вітчизняному освітньому простору роль рівноправного партнера, а не аутсайдера, у європейському освітньому просторі.

Показано, що аксіологічна орієнтація національного простору освіти України на європейські цінності є одним із принципів розвитку національної системи освіти на шляху інтеграції. Трансформація моделей

пізнання та мислення у бік їхнього зближення із європейськими аналогами, побудованих на потребі демократизації взаємин між усіма суб'єктами освіти, на визнанні толерантності в якості ключового, світоглядного орієнтиру, в результат чого освітній простір постає продуктивним середовищем для міжкультурної взаємодії. це дозволить здійснити низку кроків, які б надали більш продуктивного характеру процесам розвитку (модернізації) українського освітнього простору, особливо у вищій школі, яка є найбільш вираженою ареною трансформаційних процесів, орієнтованих на європейську перспективу.

## ВИСНОВКИ

Відповідно до мети та завдань дослідження, є обґрунтовані підстави зробити наступні загальні висновки:

1. *Здійснений аналіз поняття «національний простір освіти» та розкриті когнітивні виміри сучасного національного освітнього простору.* Запропоновано під національним простором освіти розуміти систему закладів освіти та взаємодія усіх суб'єктів освітнього простору у межах національної держави щодо вироблення та реалізації єдиної стратегії розвитку освіти на єдиних когнітивних засадах. Під філософсько-когнітивними засадами розвитку освіти нами пропонується розуміти комплекс світоглядно-духовних характеристик, що узагальнюють уявлення людей щодо значення освіти в житті суспільства, перспектив розвитку освіти в межах держави та визначають специфіку мислення і пізнавальної діяльності суб'єктів освіти.

Визначено, що евристичними методологічними підходами для дослідження когнітивних вимірів сучасного національного освітнього простору є компаративний аналіз когнітивних засад простору освіти в колишньому СРСР і України, аналіз його суперечностей та причин його розпаду, системний аналіз передумов трансформації парадигми мислення та пізнання, детермінованих процесами глобалізації та інформаційної революції, зростанням ролі комунікативних відносин, набуттям освітніми системами статусу полікультурних тощо.

2. *Проаналізована роль національної свідомості як фундаментальної основи національного простору освіти.* Подальшого розвитку отримали ідеї, згідно яких вивчення рідної мови, історії, природи, розкриття найкращих досягнень духовної і матеріальної культури народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел, регіональних традицій має бути не лише джерелом знань, а й важливим інструментом утвердження національного освітнього простору та потенціалом її ефективного



розвитку: мова має синтезуючу, інтегральну роль; національні традиції транслиують загальнолюдські цінності та національні цінності освіти; регіональні відмінності забезпечують національну самобутність освіти та ресурс розвитку системи.

Проаналізувавши джерела формування та розвитку національного простору освіти, показано, що духовність, яка «окутує» освіту (і складає її внутрішнє осердя) створює своєрідне поле – національний простір освіти, якість якого формує щодо особистості своєрідне «поле тяжіння», або ж «поле відчуження»; в якому особистість, що навчається, почувається перспективно і комфортно, або ж вороже і відчужено; яке створює духовну передумову бажання навчатись, або ж відштовхує дитину від школи, учителя чи вихователя. Якісний (відкритий, демократичний, толерантний і т. д.) національний простір освіти є тим духовним феноменом, який не тільки «втягує» особистість в освітній процес, але й сприяє розкриттю (вияву і реалізації) в ній внутрішніх задатків, креативності, творчих здібностей. Між тим, пошук і осмислення параметрів національного простору освіти, моделей та технологій їх утвердження в реальному полі освіти, є справою важкою і довготривалою.

*3. Проаналізована специфіка утвердження освітнього простору радянської України та визначені його когнітивні засади.* Подальшого розвитку набуло твердження, що у радянському освітньому просторі, у результаті його концептуального оформлення і функціонування, формувалася особливий характер стосунків людей, формувалась специфічна свідомість і самосвідомість. Радянська система освіти привчала учня та студента до повної довіри до інформації, що подається, і вміння ефективно працювати саме в стабільних умовах. Іншими словами, і модель, і продукт її використання дуже повільно реагують на нові суспільні запити, залишаючись в межах моделі пізнання лінійного індустріального гатунку.

В основі механізмів мислення й пізнання в освітньому просторі перебувала тоталітарна радянська ідеологія, яка поставала детермінантою виникнення фахових знань та специфічним інструментом регулювання пізнавальних процесів в освіті. Чіткі вертикалі та горизонталі освітнього адміністрування, єдиний тип шкіл, державне фінансування та задачі ідеологічно-політичного обслуговування створювали ситуації, коли головний об'єкт освітнього простору - учень із його внутрішнім світом втрачає свою фундаментальну роль в освітньому процесі, а його життя і внутрішній світ стають лише однією з ланок складної і чітко структурованої реальності.

*4. Досліджено процес еволюції когнітивних засад освітнього простору України від набуття незалежності до сучасності.* Розглянувши еволюцію освітнього простору незалежної України, є підстави стверджувати, що його становлення та розвиток розгортається як багатогранний і суперечливий процес взаємодії соціокультурних, політичних та економічних перетворень, спрямованих на розвиток людини, культури та держави, утвердження їх конкурентного місця та ролі в середовищі світової спільноти.

Разом із тим, продемонстровано потребу подальшого «демонтажу» філософсько-когнітивних, ідеологічних та інституційних засад простору освіти колишнього СРСР як такого, що обумовлює домінування репресивної педагогіки, ідеологічно ангажованого виховання, формування одновимірної особистості. Показано, що трансформаційні процеси, орієнтовані на деідеологізацію освіти, перехід до ринкової моделі, усвідомлення глобальних викликів та потреба у розбудові ефективного освітнього простору, все ж не призвели до продуктивного оновлення когнітивних, світоглядних засад освітньої діяльності, виводячи цю задачу в ранг окремої наукової проблеми, що потребує уваги наукової спільноти.

5. *Досліджено роль посттоталітарної свідомості у вітчизняній освіті та обґрунтовані механізми її мінімізації.* Показано, що у сучасній вітчизняній освіті досі відіграє роль когнітивна модель пострадянського гатунку, адже зміни на початку 90-х років ХХ ст., не змогли ініціювати в освіті глибинних трансформаційних процесів у когнітивній сфері, здійснити радикальну відмову від тоталітарних освітніх практик, які набули гібридного посттоталітарного характеру в процесі злиття із новими інституційними та політичними утвореннями, а сама посттоталітарна свідомість постала відголоском централізованої адміністративної системи.

За цих умов, взаємини в системі «вчитель-учень» чи «викладач-студент» залишаються суб'єкт-об'єктними, монологічними тощо. Посттоталітарному мисленню мають бути протиставлені сучасні демократичні педагогічні моделі, здатні продуктивно оновити світоглядний фундамент освіти та сприяти подальшому та остаточному викоріненню посттоталітарних підходів організації мислення та пізнання із освітнього простору, що є орієнтованим на найкращі досягнення європейської цивілізації.

6. *Проведено експлікацію соціокультурних викликів когнітивній сфері та запропоновані шляхи їхнього подолання у вітчизняній освіті.* Продемонстровано, що оточуюча нас соціальна дійсність та інформація і знання, які складають онтологію суспільства нового гатунку, вимагає нових пізнавальних підходів та принципів раціональності. Цей тип мислення має радикально інші когнітивні засади, аніж той, що відповідав індустріальному суспільству: відповідно, когнітивні засади, які склали основу пізнавальної діяльності радянського (пострадянського) освітнього простору, постають неефективними в сучасних умовах.

В якості когнітивних засад національного освітнього простору, мають поставати нелінійні пізнавальні підходи, завдяки яким мислення

може реалізувати свій потенціал в якості гнучкого (флексибільного, творчого, дивергентного тощо) інструменту пізнання та аналізу отриманих знань. Оновлення когнітивних засад задля підвищення ефективності пізнавальних процесів у освіті, створить умови для розвитку в системі освіти учнів та студентів, які зможуть відповідати на соціальні виклики сучасного динамічного суспільства, ставати активними суб'єктами суспільного розвитку.

*7. Обґрунтовані механізми утвердження ідеалів європейського мислення у вітчизняному освітньому просторі.* Для забезпечення якісної освіти, рівного доступу до неї, існує потреба інституційної перебудови освітньої системи на основі ефективної взаємодії освіти із сучасним ринком праці, яка здійснюється з урахуванням міжнародних (зокрема, європейських) досягнень, здебільшого в руслі Болонської декларації як визнаної соціально-культурної парадигми розвитку європейської, в тому числі й української освіти, її якісної модернізації. Разом із тим, модернізація повинна спиратись на нові пізнавальні практики та світоглядні орієнтації, які б забезпечили вітчизняному освітньому простору роль рівноправного партнера, а не аутсайдера, у європейському освітньому просторі.

Показано, що аксіологічна орієнтація національного простору освіти України на європейські цінності є одним із принципів розвитку національної системи освіти на шляху інтеграції. Трансформація моделей пізнання та мислення у бік їхнього зближення із європейськими аналогами, побудованих на потребі демократизації взаємин між усіма суб'єктами освіти, на визнанні толерантності в якості ключового, світоглядного орієнтиру, в результат чого освітній простір постає продуктивним середовищем для міжкультурної взаємодії. це дозволить здійснити низку кроків, які б надали більш продуктивного характеру процесам розвитку (модернізації) українського освітнього простору,

особливо у вищій школі, яка є найбільш вираженою ареною трансформаційних процесів, орієнтованих на європейську перспективу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М.: Моск. психолого-соц. институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Айнштейн В., Серафимов Л. Линейность и нелинейность в мышлении, познании мира и образовании / В.Айнштейн, Л.Серафимов // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1998. – №3. – С. 39-45.
3. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / Віктор Андрущенко // *Філософія освіти*. – 2005. – № 2. – С. 6-19.
4. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В. Андрущенко, В. Бондар // *Вісник Інституту розвитку дитини*. – Вип. 6. – Сер.: Філософія, педагогіка, психологія: Зб. наук. праць. – Київ: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 6. – С. 6-13.
4. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // *Вища освіта України*. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
5. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – 368 с.
6. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта держави: філософія майстерності, свободи, творчості / В. П. Андрущенко // *Нова парадигма: [журнал наукових праць]* – Вип. 100. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 3-21.
7. Андрущенко В.П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В.П. Андрущенко // *Філософія освіти*. – К.: Майстер-клас, 2005. – №1. – С. 5-17.

8. Антипець О. О. Особливості виховання національно свідомої особистості на етапі етнізації / О. О. Антипець // Вісн. Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 93. – С. 7-10.

9. Арутюнян М. Л. Интеграция в единое образовательное пространство как необходимая предпосылка для становления и развития информационного общества в постсоветских странах / М. Л. Арутюнян // Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты): материалы международной научно-практической конференции 10-11 апреля 2011 года. – Пенза - Ереван - Прага: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – С. 9-12.

10. Асмолов А. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.

11. Атаманчук Ю. М. Особливості управління вищою освітою в контексті адаптації діяльності регіональних ВНЗ до Болонського процесу / Ю. М. Атаманчук, Т. М. Десятов, С. О. Семеріков // Вісн. Черкаського ун-ту. – Сер. Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 183. – Ч. IV. – С. 20-26.

12. Баронин А. С. Этническая психология / А. Баронин / Киев: Тандем, 2000. – 264 с.

13. Бауман З. Индивидуализированное общество / З.Бауман; Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с.

14. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

15. Безюлева Г. В. Основи толерантної освіти / Освітня політика // Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. - 2006 р. - № 10. - С. 33 - 38.

16. Берегова Г. Д. Освітньо-виховний потенціал філософських знань у системі вищої аграрної освіти в Україні: монографія / Г. Д. Берегова. - Херсон: Айлант, 2012. - 311 с.

17. Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайя Берлін [перекл. з англ. О.Коваленка] – К.: Основи, 1994. – 272 с.

18. Бех В.П. Саморегуляційна парадигма освіти в епоху становлення світового громадянського суспільства / В.П. Бех, Ю.В. Бех // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – Ів.-Франківськ: Місто НВ, 2008.- №4 (додаток 1). – С.14-19.

19. Біла книга. Сили змін та вектори руху до нової освіти України / упоряд. В.Громовий – К.: Міжнародний благодійний фонд «Україна–3000», 2009. – 156с.

20. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Бойченко Валентина Василівна. - Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. - Умань, 2006. - 184 с.

21. Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/bolon/10.pdf>

22. Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – 169 с.

23. Болонський процес і проблеми модернізації національної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.personal-plus.net/247/2684.html>

24. Бондаренко В. В. Мовленнєва культура як елемент управлінського етикету // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3-4 (17-18). – С. 179-185.

25. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды / С. К. Бондырева – М.: Изд-во Московського психолого-соціального інститута; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 352 с.



26. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С. К. Бондырева. – М.: Воронеж: Модэк, 2003. – 352 с.

27. Бондырева С. К. Социально-психологические основания развития единого образовательного пространства СНГ: структурно-содержательные и функциональные характеристики взаимодействия субъектов [Электронный ресурс] / С. К. Бондырева – Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18088.php>

28. Бугайова Т. І. Освітній простір як місце формування культури економічного мислення як майбутніх географів / Т. І. Бугайова. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія. Вип. 26; Ч. 1 / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т»; [редкол.: О. В. Глузман та ін.]. – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – С. 29–32.

29. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.aha.ru/~moscow64/educational\\_book](http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book)

30. Вашкевич В.М. Модифікація світоглядних засад молоді у контексті цивілізаційного розвитку України / Віктор Миколайович Вашкевич. // Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – №8. – С. 57–64.

31. Вашкевич В.М. Соціалізація сучасної молоді і її життєві цінності : соціально філософський аналіз / Віктор Миколайович Вашкевич. // Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – №11. – С. 234–241.

32. Виговський М. Ю. Становлення та функціонування номенклатури радянської системи освіти в Україні 20 – 30-х рр. ХХ ст.: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня докт. іст. наук: спец. 07. 00. 01 «Історія України» / М. Ю. Виговський. – К.: Б. в., 2006. – 36 с.

33. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Klochek.htm>

34. Відозва Першого європейського форуму ректорів педагогічних університетів (м. Київ, 15–17 вересня 2011 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/uk/zakhody/pershyi-yeuropeyskyi-forum-rektoriv-pedahohichnykh-universytetiv/43-vidozva>

35. Вірченко П. А. Просторова організація системи освіти регіону (на прикладі Харківської області): автореф. дис. канд. геогр. наук: спец. 11.00.02 «Економічна та соціальна географія» / П. А. Вірченко. – Харків: Б. в., 2010. – 20 с.

36. Виклики до громадянської освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/school\\_today/1793/](http://osvita.ua/school/school_today/1793/)

37. Воронкова В.Г. Філософія глобалізації: соціоантропологічні, соціоекономічні та соціокультурні виміри: [моногр.] / В. Г. Воронкова. – Запоріжжя: ЗДІА, 2010. – 272 с.

38. Гавриленко Т. Л. Уніфікація початкової освіти в Україні у 1930-х роках [Електронний ресурс] / Т. Л. Гавриленко. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2012\\_101/Navryl.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_101/Navryl.pdf)

39. Гайденко В. Критична педагогіка Пауло Фрейре / В.Гайденко // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В.Гайденко, А.Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С.70-79.

40. Гатальский В. Д. Культурно-образовательная пространство как социально-педагогическая система / В. Д. Гатальский // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 25–29.

41. Головатий М. Болонський процес і проблеми модернізації національної освіти в Україні [Електронний ресурс] / Микола Головатий // Персонал плюс. – № 44 (247) 14-20 листопада 2007 року. – Режим доступу: <http://www.personal-plus.net/247/2684.html>
42. Головачов В. Толерантность // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3/ 4. – С. 163-167.
43. Гончаренко Л. А. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: навчальний посібник / Л. А. Гончаренко, А. М. Зубко, В. В. Кузьменко / За ред. В. В. Кузьменка. – Херсон: РПО, 2007. – 176 с.
44. Гор А. Земля у рівновазі. Екологія і людський дух / Гор Альберт, переклад з англійської: ВГО «Україна. Порядок денний на ХХІ століття» та Інститут сталого розвитку. – К.: Інтелсфера, 2001. – 404 с.
45. Горбань А. В. Становлення та розвиток системи освіти в Україні у 1930-30-х роках / А. В. Горбань, В. О. Шевчук // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К.: ВІР УАН, 2012. – Вип. 58(№3). – С. 104-110.
46. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дисс ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – 427 с.
47. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. – К., 2005. – 228 с.
48. Громовий В. Педагогічна інерція / Громовий В. // Дзеркало тижня. – №10 (689). – 15 – 21 березня 2008.
49. Гукаленко О. В. Образовательное пространство СНГ: проблемы и перспективы развития / О. В. Гукаленко // Педагогіка. – 2007. – № 2. – С. 3-11.
50. Гулецька Г. І. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. І. Гулецька. – К., 2008. – 21 с.

51. Гуляр О. Психологічні аспекти розвитку національної свідомості та самосвідомості в умовах сучасної школи / О. Гуляр // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LIX. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 306 – 315.

52. Гурман О. М. Українська національна свідомість у вимірі сучасного студентства // О. М. Гурман, В. С. Церклевич // Зб. наук. праць. Сер.: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Нац. акад. Державної прикордонної служби Укр. ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький: НАДПСУ, 2010. – № 56. – С. 42 – 46.

53. Данилова Д. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л. Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12–15.

54. Дев'ятко Н. В. Міф як основа відродження національної свідомості через ЗМІ / Н. В. Дев'ятко // [Електронний документ]. – Електронна бібліотека інституту журналістики. – Режим доступу: [journalib.univ.kiev.ua/index.php](http://journalib.univ.kiev.ua/index.php)

55. Дем'янчук О. Політичні та інституційні аспекти впровадження закордонних моделей освіти в Україні / О. Дем'янчук // Україна в сучасному світі: Матер. конф. випускників програм наукового стажування у США. – К.: Стилос, 2003. – С. 102-112.

56. Дзвінчук Д. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство: навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Д. Дзвінчук. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2003. – 240 с.

57. Дзвінчук Д. І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою: автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.10 / Дзвінчук Дмитро Іванович; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – К., 2007. – 36 с.

58. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) / О. Донченко, Ю. Романенко. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.

59. Єрмакова Т. Г. Основні напрямки регіональної освітньої політики / Т. Г. Єрмакова // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. Соціологія. – 2010. – Вип. 4. – С. 273–282

60. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд: монографія / С. Я. Єрмоленко. – К.: НДІУ, 2007. – 444 с.

61. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Г.Жиру // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 80-91.

62. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К.: Ін Юре, 2003. – 416 с.

63. Заболотна О. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти / О. Заболотна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 2. – С. 138-145.

64. Закон України «Про освіту» / Відомості Верховної Ради. – 1991. – N 34. – С.451.

65. Заліський А. Культурно-освітнє середовище регіону як об'єкт управління / А. Заліський // Вісн. ін-ту розвитку дитини. – 2012. – № 23. – С. 114 – 121.

66. Зарудін О. Упровадження вимог Болонського процесу - невід'ємна складова європейської інтеграції України / О. Зарудін // Актуальні проблеми державного управління на новому етапі державотворення: матер. наук. -практ. конф. за міжнар. участю (31 трав. 2005 р., м. Київ): у 2 т. – К.: Вид-во НАДУ, 2005. – Т. 1. – С. 323–324.

67. Засекіна Л. Психологічні орієнтири реформування вищої школи в Україні / Л. Засекіна // Соціальна психологія. – 2008. – № 3. – С. 152-161.

68. Заслуженюк В. С., Присакар В. В. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування // Нові технології навчання: Наук. -метод. зб. / Редкол.: В. О. Зайчук (гол. ред. ) та ін. – К: ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С. 65-77.

69. Земляная Т. Б. Россия в мировом образовательном пространстве: информационно-аналитический материал / Т. Б. Земляная, О. Н. Павлычева – М.: ИНИПИ РАО, 2011. – 141 с.

70. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навч.-метод. посібник / Є.А. Іванченко; Науково-методичний центр вищої освіти України, Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О.: СМІЛ, 2004. – 120 с.

71. Іваниченко Л. Б. Формирование культурно-образовательной среды субрегиона: дисс. канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Людмила Борисовна Іваниченко. – Смоленск, 2007. – 227 с.

72. Ілалтдинова Е. Ю. Наследие А. С. Макаренко в 1953-сер. 1970 гг. / Е. Ю. Ілалтдинова // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 93–101.

73. К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализированного мира. Лондонское коммюнике министров высшего образования. 18 май 2007 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.rudn.ru/index.php?pagec=285](http://www.rudn.ru/index.php?pagec=285)

74. Калінічева Г. Євроінтеграційний поступ системи вищої освіти України: нові можливості чи нові проблеми? / Ганна Калінічева // Віче. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N154/N154p023-030.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N154/N154p023-030.pdf)

75. Калошин В. Ф., Безносьок О. А. Від авторитарності до співробітництва і толерантності // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2(16) – С. 8-16.

76. Карпенко О. Как эксперты производят «этнофобию» // Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипов. СПб: Алетейя, 2002. – С. 23-28.

77. Картунов О. В. Вступ до етнополітології: науково-навчальний посібник / О. В. Картунов. – К. – 1999. – 300 с.

78. Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / Марек Квієк; пер. з англ. Тараса Цимбала – К. : Таксон, 2009. – 380 с.

79. Квіт С. Інноваційність як норма освітніх реформ / Сергій Квіт [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=430>

80. Квіт С. Призначення університету і клітка для тигра / Сергій Квіт //Дзеркало тижня, № 3 (582) Субота, 28 Січня – 3 Лютого 2006 року.

81. Кивлюк О.П. Інформаційна педагогіка: філософія, теорія, практика / Ольга Кивлюк; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во УАН ВІР, 2011. – 334 с.

82. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Сергій Федорович Клепко – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.

83. Ковальова А. І. Соціалізація особистості: норма і відхилення / Ковальова А. І. - К.: [б.в.], 1996. – 134 с.

84. Ковтун Н. М. Архетип культурного героя в українській духовній традиції: історико-філософський контекст: Автореф. дис...канд. філос. наук 09. 00. 05; Київський Нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2008. – 21 с.

85. Колісник В. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства. – 1999. – № 3/4. – С. 103-113.

86. Кольєв А. Н. Политическая мифология: реализация социального опыта / А. Н. Кольєв. – М.: Логос, 2003. – 383 с.

87. Кононенко П. П. Українознавство: Підручник для вищих навчальних закладів / П. П. Кононенко. – К., 2005. – 680 с.

88. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. Принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 7 окт. 1977 г. – М.: Политиздат, 1978. – 62 с.

89. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. - К.: Вікар, 1997. – 64 с.

90. Концепція змісту освіти для європейського виміру України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.pedagog.org.ua/text/news/suchasna\\_osvita/concept\\_osvita.html](http://osvita.pedagog.org.ua/text/news/suchasna_osvita/concept_osvita.html).

91. Корнієнко В.О., Плахотнюк С.С. Науковий простір як інтегративна система: структурний аналіз поняття [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/kornienko.php>

92. Костиця Н. М. Мова – універсальний феномен буття і свідомості української нації / Н. М. Костиця // Вісн. Черкаського ун-ту. – Сер. Педагогічні науки, 2011. – Вип. 203. – Ч. I. – С. 94-98.

93. Котляренко С. В. Формування національної свідомості молодого покоління під час вивчення рідної мови / С. В. Котляренко // Вісн. КНУКіМ: Педагогіка. Наукові записки КНУКіМ. – 2009. – Вип. 21. – С. 56-61

94. Кремень В.Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті / В.Г. Кремень // Вища школа. – 2002.– № 4–5. – С. 3–34.

95. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

96. Кремень В. Г. Структурна модернізація освіти в контексті цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 5–14.



97. Кресіна І. О. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси (етнополітичний аналіз): монографія / І. О. Кресіна. – К.: Вища школа, 1998. – 392 с.

98. Кривых С. В. Пространство и среда в образовании. Пространственно-средовая модель дошкольного образования. [Електронний ресурс] / С. В. Кривых – Режим доступу: [http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-15-04-30-15/doc\\_details/57](http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-15-04-30-15/doc_details/57)

99. Крилова С.А. Краса людини: особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз) / С.А. Крилова. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2011. – 344 с.

100. Крылова С.Г. Образовательный потенциал межкультурного взаимодействия / С.Г. Крылова // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С.19–25.

101. Кримський С. Архетипи української культури / С. Кримський // Вісник НАН України. 1998. – № 7–8. – С. 74–87.

102. Крисаченко В. С. Україна в цивілізованому світі / В. С. Крисаченко // Українознавство: хрестоматія-посібник: у 2 кн. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 275 с.

103. Кузьменко М. М. Уніфікація системи освіти в УСРР у 20-30-і рр. ХХ ст. / М. М. Кузьменко // Наука. Релігія. Суспільство. – 2005. – № 2. – С. 38–42.

104. Куць О. М. Мовна політика в Україні: аналіз та впровадження: Монографія / О. М. Куць, В. В. Заблоцький. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 300 с.

105. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / И. Лакатос // Т. Кун Структура научных революций: пер. с англ. / Томас С. Кун; Сост.: В. Ю. Кузнецов. – М.: АСТ, 2001. – С. 269–455.

106.Ласло Э. Макродвиг. К устойчивости мира курсом перемен / Эрвин Ласло; пер. с англ. Ю. А. Данилов; предисл. А.Ч. Кларк; Фонд глобальных проблем выживания человечества им. Н.Н.Моисеева. – М.: Тайдекс Ко, 2004. – 207 с.

107.Левчук Л. В. Глоссарий современного образования / Л. В. Левчук // Народное образование. – 1997. – № 3. – С. 93–94.

108.Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки: [монографія] / В. В. Липинський. – Донецьк: РВА ДонДТУ, 2000. – 247 с.

109.Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания.: учебное пособие / О. В. Лишин; под. ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. – 332 с.

110.Логинова В. И. Система народного образования в СССР / В.И. Логинова. – Л.: Ломоносовская типография Управления по печати Ленгорисполкома, 1972. – 44 с.

111.Мамонтова Е. В. Формування регіонального образу як складова державного процесу / Е. В. Мамонтова // Актуальні проблеми державного управління. зб. наук. пр. – Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2008. – № 2. (34). – С. 172- 181.

112.Марченко О. В. Проектування освітнього простору в умовах динамічних змін / О. В. Марченко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К.: ВІР УАН, 2012. – Випуск 57 (№2). – С. 471–477.

113.Марченко О. В. Проектування освітнього простору в умовах динамічних змін / О. В. Марченко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К.: ВІР УАН, 2012. – Випуск 56 (№1). – С. 477–483.

114.Марченко О. В. Трансформації простору освіти у контексті соціокультурної динаміки суспільства / О. В. Марченко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К.: ВІР УАН, 2011. – Випуск 54 (№11). – С. 448-454.

115. Матеріали до доповіді міністра освіти і науки Станіслава Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України (1-2 березня 2007 року, м. Харків) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.nau.edu.ua/press/statti/archiv/2007/mindop.htm>

116. Михальченко М. Постколоніальний синдром на пострадянському просторі і шляхи розвитку освіти / М. Михальченко // Філософія освіти: Науковий часопис. – 2009. – № 1/2. – С. 13–23.

117. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії: Дис. канд. наук: 13. 00. 01 - Житомир, 2008. – 157 с.

118. Муляр В.І. Проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство» (філософсько- культурологічний аналіз): дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Муляр Володимир Ілліч ; Житомирський інженерно-технологічний ін-т. – Житомир, 1999. - 362 л.

119. Мушка О. В. Організаційно-педагогічні засади діяльності Наркомосу УСРР у галузі шкільної освіти (1919 - початок 30-х рр. ХХ ст. ): автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01 / О. В. Мушка. – Переяслав-Хмельницький: Б. в., 2011. – 20 с.

120. На пути в будущее (реферат монографии Б.Р.Кларка «Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования». – Пергамон Пресс, 1998) // *Alma mater*. – М.: РУДН, 1998. – №11. – С. 37-41.

121. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Міністерства освіти. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

122. 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. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

123. Науковий світогляд на зламі століть: монографія / В.С. Лук'янець [и др.]; НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К.: ПАРАПАН, 2006. – 288 с.

124. Немчинов І. Оповідальна ідентичність. Джерела російського великого історичного нарративу: монографія / Ігор Немчинов. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 372 с.

125. Овчарук О. Стратегія реалізації європейського виміру в українській освіті в контексті інтеграційних процесів в Європі / Овчарук Оксана Василівна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2006\\_9\\_2/ovcharyk.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_9_2/ovcharyk.pdf)

126. Орел А. Україна і ЮНЕСКО співпрацюватимуть на засадах інтелектуальної та моральної солідарності // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2 (16). – С. 35-36.

127. Ортега-и-Гассет Х. Миссія університета / Х.Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М.Н.Голубебой; ред. перевода А.М. Корбут; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2005. – 104 с.

128. Освіта України – 2012: Інформаційно-аналітичний звіт про діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2012 році / Уклад.: О.А. Удод, К.М. Левківський, В.П. Погребняк, О.В. Дашковська, Д.Б. Панасевич, А.К. Солоденко. – К., 2013. – 416 с.

129. Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – 360 с.

130. Песков И. В. Формирование поликультурных компетенций учащихся старших классов общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13. 00. 01 «Общая педагогика, история педагогики и образо» / И. В. Песков. – Тверь, 2009. – 22 с.

131. Петрова О. О. Вікова психологія / О. О. Петрова. - Ростов н / Д.: «Фенікс», 2005. – 111 с.

132. Пилинський Я. Гуманізація освіти як філософська проблема / Я. Пилинський // Вісн. Львівського держ. ун-ту безпеки життєдіяльності: Зб. наук. Праць. – 2009. – № 3. – С. 253-258.

133. Пилинський Я. Гуманітарний вимір розвитку освіти в США та Україні / Я. Пилинський // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1(11). – С. 43-48.

134. Плаксий С. Сверхэксплуатация преподавателей – главная угроза высшей школе и развитию России в XXI в. / Плаксий С. // Вестник высшей школы. – 2004. – № 3. – С. 16–22.

135. Побірченко Н. С. Дитяча гра та іграшка в етнографічній спадщині громадівців (друга половина XIX-початок XX ст.) / Н. С. Побірченко // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 105-116.

136. Предборська І. Гендерна освіта в русі: від теорії до практики / Ирина Предборська – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/25predborska-fo-1-6-2007.pdf>

137. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України. – К. : НІСД, 2013. – 576 с.

138. Проект «Громадянська освіта – Україна», фінансований Європейським Союзом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.civiced.org.ua>

139. Равкин З. И. Национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии (идеи и положения к разработке концепции исследования) / З. И. Равкин В. Г. Пряникова // Национальные ценности образования: материалы XVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической мысли / под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТОП РАО, 1996. – С. 5-10.

140. Рання профілактика відхиляється поведінки учнів / Под ред. В. А. Татенко, Т. М. Титаренко. - Київ, 1989. – 15с.

141. Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова. - Санкт-Петербург: Алетейя, 2002. – 231 с.

142. Рашидов С. Ф. Університетська автономія та академічна свобода – складова цінностей громадянського суспільства / С. Ф. Рашидов // Духовність особистості. – 2011. – Вип. 1. – С. 143-151.

143. Редькіна Г. М. Посткомуністична трансформація як чинник впливу на розвиток національної свідомості населення України / Г. М. Редькіна // Вісн. Держ. акад. керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал. – К.: Міленіум, 2009. – № 4. – С. 141-145.

144. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (По результатам 29-ой сессии Генеральной конференции Организации Объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>

145. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09. 00. 03 «соціальна філософія та філософія історії» / Н. М. Рибка; Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 21 с.

146. Розлуцька Г. Формування національної свідомості українців у процесі державотворення / Г. Розлуцька // Наук. вісн. Ужгородського нац. ун-ту: Сер. «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – № 16-17. – С. 81-83.

147. Романова В. Модели образования в современном мире [Электронный ресурс] / В. Романова – Режим доступа: <http://dialogs.org.ua/ru/cross/page1498.html>

148. Сақун А.В. Освіта і глобалізація в контексті онтології людської діяльності / А.В. Сақун // Вісник ДонНУЕТ ім. Михайла Туган-

Барановського. Гуманітарні науки. – Донецьк : ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського. – 2011. – № 2 (50) – С. 98-101.

149. Свириденко Д.Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія / Д.Б. Свириденко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – 279 с.

150. Сімоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру // Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/)

151. Скворцов Л. В. Толерантність: ілюзія чи засіб порятунку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.Tolerance.ru](http://www.Tolerance.ru).

152. Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – 244 с.

153. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – 2-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 400 с.

154. Сніцар Л. Формування готовності освітян до сприйняття європейських цінностей [Електронний ресурс] / Людмила Сніцар. – Режим доступу до ресурсу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/roiv\\_ped\\_stydii/2011/2011\\_1\\_18.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/roiv_ped_stydii/2011/2011_1_18.pdf)

155. Старицька О. П. Важливість інноваційного розвитку вищої освіти при інтеграції в європейське освітнє співтовариство / О. П. Старицька // Інноваційна економіка. – 2012. – № 1. – С. 29–33.

156. Стегній О. Т. Регіоналізм в Україні як об'єкт соціологічного дослідження / О. Т. Стегній, М. М. Чурилов. – К., 1998. – 271 с.

157. Степанов П. В. Виховання толерантності у підлітків // Степанов П. В. / Освітня політика. – 2006 р. – № 10. – С. 23-27.

158. Степашко Л. А. Феномен советской педагогики / Л. А. Степашко // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 72–76.

159. Сторінка інформаційної освітньої мережі EURYDICE [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org>

160. Сухарев А. В. Етнофункціональна психологія: дослідження, психотерапія // Сухарев А. В. - М., 1998. – 260 с.

161. Терепищій С.О. Стандартизація вищої освіти як спосіб забезпечення її якості / С.О. Терепищій // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір / авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С.30-39.

162. Ткач Т. В. Філософсько-психологічна морфологія освітнього простору особистості / Т. В. Ткач // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць / [За заг. ред. проф. Завацької Н. Є.] – Луганськ: Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля, 2012. – № 1 (27). – С. 192 – 198.

163. Токарева В.І., Сікорська І.М. Європейський вектор реформи вищої освіти у контексті міжнародної інтеграції України [Електронний ресурс] / Токарева В.І., Сікорська І.М. – Режим доступу: <http://jmce.dsum.edu.ua/ru/files/Tokar1.pdf>

164. Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии / Ален Турен — М.: Научный мир, 1998. — 204 с.

165. Уваркіна О.В. Освітній потенціал нації: монографія / О.В. Уваркіна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 382 с.

166. Университеты на пороге третьего тысячелетия. «Ломоносов-94»: Доклады и тезисы выступлений. Секции, семинары, круглые столы: материалы Международного конгресса «Университеты на пороге третьего тысячелетия: проблемы единства и многообразия» (Ломоносов-94). Москва, 17-19 октября 1994 г. / ред. О. В. Долженко [и др.]. – М.: [б.и.], 1995. – 188 с.



167. Фадєєв В. Соціокультурні тренди та українські перспективи / В. Фадєєв. – К.: Стилос, 2009. – 194 с.

168. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

169. Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайдєнко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

170. Философский словарь [Под ред. И. Т. Фролова]. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

171. Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку. Аналітична доповідь [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/catalogue/14/0/1/>

172. Френей М. Образовательная задача университета: очерк целепологаний / М. Френей // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И. В. Карапетянц; науч. ред. Ю. Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 26-40.

173. Фрейре П. Педагогіка пригноблєних / П. Фрейре; пер. О. Дем'янчук. – К.: Юніверс, 2003. – 166 с.

174. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 120 с.

175. Чабан Н. В. Простір загальноосвітнього навчального закладу як чинник формування та розвитку особистості учня [Електронний ресурс] / Н. В. Чабан // Електронний збірник наукових праць Запорізького

обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2012. – Вип. 1.–  
Режим доступу: [http://www.zoippro.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip7.html](http://www.zoippro.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip7.html)

176. Чайковський М. Є. Інклюзивний освітній простір як сучасний педагогічний феномен / М. Є. Чайковський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – Вип. 15, Кн. 1. – С. 16–24.

177. Челпанов Г. И. Психология. Философия. Образование / Г. И. Челпанов. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 528 с.

178. Чернишов Д. О. Виховний простір: регіональний вимір / Д. О. Чернишов // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – № 2 (7). – С. 74 – 82.

179. Четвертый доклад о тенденциях развития Болонского процесса // Alma mater. – 2005. – № 6. – С. 26.

180. Чирва Ю. І. Розвиток народної освіти України (1917–1932 рр.): історіографія проблеми: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07. 00. 01 «історія України» / Ю. І. Чирва. – Дніпропетровськ, 1995. – 19 с.

181. Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. Л. Веряев // Педагог. – 1998. – № 4. – С. 23–27.

182. Шапран Ю. Концептуальні підходи до створення інноваційного освітнього середовища / Ю. Шапран // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 11. – С. 121–124.

183. Шепелев М.А. Глобальный мир, ORDO NUOVO и новая политическая наука. Монография / М.А. Шепелев. – Днепропетровск: «Журфонд», 2002. – 304 с.

184. Шукшунов В. Е. Международная академия наук высшей школы на пороге своего пятилетия / В. Е. Шукшунов // Вестник Международной академии наук. – 1997. – №1. – С. 1-25.

185. Шульга Ж. О. Особливості економіки знань на сучасному етапі розвитку суспільства / Ж. О. Шульга // Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу. – 2012. – № 1. – С. 94–99.

186. Юр'єва К. Зміст і шляхи формування полікультурної компетентності педагогів / К. Юр'єва // Управління школою. – 2004. – № 33. – С. 10-11.

187. Ярошенко А.О. Напрями модернізації української освітньо-інформаційної політики / А.О. Ярошенко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 3 : збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 122-130.

188. Ярская В. Н. Методология диссертационного исследования: Методическое пособие / В. Н. Ярская – Саратов: ПМУЦ, 2002 – 189 с.

189. Bauman Z. From Pilgrim to Tourist – or A Short History of Identity / Z. Bauman // Questions of Cultural Identity / In S.Hall and P.D.Gay (Eds) – London: Sage, 1996. – pp. 18–36.

190. Drowning spires // Economist.–L. – 2003. – Vol. 369. – № 8352. – pp. 15–16.

191. Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: educational policy series / N. Bibik [a. o.] ; ed. O. Ovcharuk ; United Nations development programme. - Kiev : K.I.S., 2005. - 110 p.

192. Crosier D. The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and beyond / D. Crosier, T.Parveva – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf>

193. Cultural Mobility: A Manifesto / Stephen Greenblatt, Ines Županov etc. – Cambridge University Press, 2009. – 282 p.

194. Daly H.E. Population, Migration, and Globalization / H.E. Daly // World Watch – 2004. – September / October – pp. 42-44.

195. Depover C. Developing countries in the e-learning era // C. Depover, F. Orivel. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218002e.pdf>

196. Educational change in Lviv: (policy paper) / P. Khobzey [a.o.] ; Board of education of the Lviv city council. Department of humanitarian and social policy, Institute for policy studies. - Lviv : [б.в.], 1999. - 48 p.

197. Encyclopedia of language and education. - New York : Springer, 2008– (Springer reference). Vol. 1 : Language policy and political issues in education / ed. S. May, N. H. Hornberger. - 2008. - XX, 459 p.

198. Ethics in the Information Society: The Nine ‘P’s. A Discussion Paper for the WSIS+10 Process 2013-2015. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/Information\\_Ethics\\_TextsSeries\\_04\\_WSIS\\_EN\\_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac](http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/Information_Ethics_TextsSeries_04_WSIS_EN_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac)

199. Marshall Byron K. Learning to be modern: japanese political discourse on education / B. K. Marshall. - Boulder [etc.] : Westview, 1994. - XV, 320 p.

200. Milkias Paulos. Haile Selassie: Western education and political revolution in Ethiopia / Paulos Milkias. - Youngstown ; New York : Cambria Press, 2006. - XXII, 364 p.

201. Murphy-Lejeune E. Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers (Routledge Studies in Anthropology) / Elizabeth Murphy-Lejeune – Routledge, 2001. – 288 p.

202. Naukkarinen O. Aesthetics and Mobility – A Short Introduction into a Moving Field / Ossi Naukkarinen – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=350>

203. Post-Secondary education in Qatar: employer demand, student choice, and options for policy / C. Stasz [a. o.]. - Santa Monica (CA) : RAND-Qatar policy institute, 2007. - XXIII, 133 p.

204. Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education / Michael Byram and Fred Dervin (eds.) – Cambridge Scholars Press, 2008. – 313 p.

205. Proceedings of the UNESCO International sub-regional seminar "The use of distance education and information and communication technologies in teacher education: trends, policy and strategy considerations, 21-23 November 2002, Kiev / United nations educational. Scientific and cultural organization. - Kiev : [б.в.], 2002. - 123 p.

206. Reform strategy for education in Ukraine: educational policy recommendations. - Kyiv : K.I.S., 2003. - 277 p.

207. Remy J. Higher education and national identity: polish student activism in Russia, 1832-1863 / J. Remy. - Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2000. - 380 p.

208. Sulavikova B. The good life and the ideal of flexibility / Blanka Sulavikova // Human Affairs – 2008. – Issue 18. – pp. 161–170.

209. Tilak J.B.G. Trade in higher education: The role of the General Agreement on Trade in Services (GATS) / Jandhyala B.G. Tilak – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002149/214997e.pdf>

210. The Dakar Framework for Action / World Education Forum (2000, Dakar). - Paris: UNESCO, 2000. - 77 p.

211. The hidden crisis: armed conflict and education: EFA Global Monitoring Report, 2011 / EFA Global Monitoring Report team. - Paris: UNESCO, 2011. - 416 p.

212. The Notion of Intecultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language / Harden Theo, Witte Arnd (eds.) – Oxford: Lang, 2000. – 290 p.

213. *The Psychology of Global Mobility* / ed. by Stuart C. Carr – Springer, 2010. – X, 342 p.

214. Tracz M. *In both the East and the West: Road safety education for children and teenagers in Poland: A changing society* / M. Tracz, T. Rotter ; Council of Europe. – Strasbourg, 1994. - 14 p.

215. Urry J. *Mobile Sociology* / John Urry // *British Journal of Sociology*. – 2000. – No. 51 – Issue No. 1 (January/March). – pp. 185–203.

216. Varghese N.V. *Globalization of higher education and cross-border student mobility* / N.V. Varghese – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001579/157989e.pdf>

217. Wolf-Wendel L. *The two-body problem: dual-career-couple hiring policies in higher education* / L. Wolf-Wendel. - Baltimore ; London : The Johns Hopkins University Press, 2003. - 196 p.

218. Yukihiro M. *Proliferating talent: essays on politics, thought, and education in the Meiji era* / M. Yukihiro ; ed. J. Elisonas, R. Rubinger. - Honolulu: University of Hawai'i press, 1997. - XII, 475 p.