

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

Желуденко Марина Олександрівна

УДК 37.032.

**Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та
України**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Левченко Тетяна Іванівна
доктор пед. наук, професор

Київ – 2006

ЗМІСТ	Стор.
ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1.....	3
АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ІНТЕГРАЦІЇ В ЄДИНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТР	10
1.1. Філософські, психологічні та соціально-педагогічні підходи до визначення поняття цінностей і ціннісних орієнтацій.....	10
1.2. Ієрархія та класифікація цінностей освіти і виховання.....	26
Висновки до першого розділу	49
РОЗДІЛ 2.....	52
ДІАХРОНІЧНИЙ АНАЛІЗ ЦІННОСТЕЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ НІМЕЧЧИНИ.....	52
2.1. Динаміка цінностей гуманістичної традиції в кінці ХІХ-на початку ХХІ століття	52
2.2. Причини девальвації системи моральних цінностей у педагогічній системі Німеччини та можливі шляхи її подолання	76
Висновки до другого розділу.....	99
РОЗДІЛ 3.....	101
РОЛЬ ЦІННОСТЕЙ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	101
3.1. Інтеграційні процеси сучасної освіти.....	101
3.2. Освіта Німеччини – складова європейського освітнього простору	122
3.3. Усвідомлення цінності освіти в Україні.	150
3.3.1. Шляхи формування моральних цінностей у педагогічній системі України	17878
Висновки до третього розділу	1955
ВИСНОВКИ	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	203

ВСТУП

Актуальність теми. Відповідно до провідних освітніх тенденцій (реформування, модернізація, гуманізація, відкритість, доступність, конкурентоспроможність) все більшого значення в різних педагогічних системах набуває аксіологічний підхід та проблема визначення базових цінностей освіти і виховання. За таких умов навчально-виховний процес є засобом залучення особистості до створеної людством системи цінностей. У зв'язку з цим необхідно, щоб “зміст сучасного виховання в Україні складала науково обгрунтована система загальнокультурних і національних цінностей, за допомогою яких формується ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави, до людей, до себе, до природи, праці, мистецтва”¹.

Визначення духовних орієнтирів у сфері освіти — це один із п'яти основних напрямів Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки (поряд з досягненням європейського рівня якості та забезпеченням доступності освіти, розвитком демократизму, підвищенням соціального статусу педагогів та збільшенням ефективності використання фінансових і матеріально-технічних ресурсів)².

Проблемі визначення пріоритетних цінностей освіти і виховання, а також формуванню аксіологічного світогляду приділяється велика увага в дослідженнях з педагогіки, психології та філософії (І.Д.Бех, Л.П.Бойко, М.Й.Боришевський, Г.Г.Ващенко, М.Б.Євтух, А.М.Єрмоленко, І.П.Жерносек, П.Р.Ігнатенко, Т.І.Левченко, В.А.Малахов, Є.Д.Научитель, О.Я.Савченко, В.А.Сіверс, О.В.Сухомлинська, А.І.Титаренко).

Зміцненню та збагаченню власного інтелектуально-освітнього потенціалу за європейськими стандартами, поєднаними з глибинними традиціями

¹ Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. — 2004. — № 94. — С. 6-10.

² Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 р.р. // Урядовий кур'єр. — 2006. — № 142. — С. 12-14.

української історії та культури, сприяє вивчення міжнародного досвіду, що розглядається як засіб інформаційної взаємодії та важливий елемент інтеграції.

У такому контексті заслуговує на увагу досвід Німеччини — країни, яка досягла значних успіхів у галузі освіти і виховання. В Німеччині впродовж століть формувалися й розвивалися традиції гуманістичного виховання. Педагогічно-філософські погляди Й.Гербарта, А.Дістервега, Ф.Фребеля заклали основу класичної моделі освіти, яка протягом XIX-XX століть розвивалася, однак основні принципи залишилися незмінними.

Проблема моральних цінностей відображена у працях Г.Гегеля, Й.Гербарта, В.Гьосле, А.Дістервега, Г.Йонаса, Г.Кершенштейнера, В.Лайя, Е.Мейманна, Г.Мюнстерберга, П.Петерсена, Е.Фромма, А.Швейцера. На сучасному етапі теоретичне і практичне вирішення проблеми цінностей в німецькій педагогіці досліджують У.Бер, П.Гаук, К.Зингер, Х.Клагес, Ф.Озер, Б.Тібі, К.Франц, Г.Шлусс та ін.

Але з історії не можна стерти й такої “чорної сторінки”, як фашизм. Проте, у педагогічній системі Німеччини після Другої Світової війни було відроджено гуманістичний підхід у навчанні й вихованні, повагу до людського життя як найвищої цінності. Усвідомлення світу як єдиного для всіх призвело до перегляду історії Німеччини в ракурсі світового історичного контексту. У такому підході домінуюча ідея полягає в тому, що культура, релігія, традиції, побут кожного народу є самобутніми й однаковою мірою цінними надбаннями людства. Визнання цього факту Німеччиною свідчить про прагнення цієї країни остаточно знищити відлуння фашизму.

Особливої актуальності проблема вибору пріоритетних цінностей освіти і виховання набуває у контексті створення єдиного освітнього простору, оскільки спільна система цінностей є найважливішою ознакою об'єднаної Європи. У Проекті Конституції ЄС (ст. I-1 п. 1) зазначається, що “Європа є відкритою для тих держав, які поважають її **цінності** та зобов'язуються їх

підтримувати”³. У п. 1 ст. І-3 “Цілі Союзу” наголошується на тому, що метою створення ЄС є підтримка миру, цінностей (повага людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство права, збереження прав людини) та добробуту народів.

Досвід Німеччини як країни, що має багатовікові традиції виховання та освіти на засадах загальнолюдських цінностей, може виявитися корисним у процесі модернізації сучасної освіти в Україні. Окрім того, за часів Радянського Союзу НДР та УРСР мали багато спільного в галузі освіти.

Сучасний навчально-виховний процес в Україні потребує створення умов для всебічного розвитку особистості. Аналіз праць дослідників з проблем зарубіжної та порівняльної педагогіки (Н.В.Абашкіна, Б.Л.Вульфсон, О.М.Джуринський, М.Б.Євтух, І.М.Дичківська, Т.І.Левченко, А.А.Сбруєва) свідчить, що цілісного дослідження, яке б дало всебічну характеристику процесу формування цінностей і ціннісних орієнтацій у процесі навчання та виховання у педагогічних системах Німеччини й України не проводилось. Не досліджувалося і місце системи моральних цінностей в умовах інтеграції. Все це зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: **“Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України”**.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Загальний напрям дисертаційної роботи пов’язаний з дослідженнями кафедри педагогіки Київського національного лінгвістичного університету в галузі порівняльної педагогіки на тему “Розробка та реалізація сучасної моделі загальнопедагогічної підготовки вчителів у контексті євроінтеграційних процесів”. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 4 від 25.11.2002 р.) і погоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 14 червня 2005 р.).

³ Möstl M. Verfassung für Europa. Einführung und Kommentierung mit vollständigem Verfassungstext. — München: Olzog, 2005. — 366 S.

Об'єкт дослідження — процес утвердження загальнолюдських цінностей як найвищих цінностей освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України.

Предмет дослідження — формування моральної особистості на основі загальнолюдських цінностей у процесі навчання і виховання.

Мета дослідження — на основі результатів науково-педагогічного аналізу виявити ціннісні орієнтири гуманістичної педагогіки Німеччини та окреслити перспективи використання прогресивних ідей Німеччини у досвіді України.

Досягнення мети передбачало розв'язання таких **завдань**:

- проаналізувати основні тлумачення цінностей як аксіологічної категорії;
- здійснити ретроспективний аналіз цінностей у педагогічній системі Німеччини;
- розглянути інновації у навчально-вихованому процесі Німеччини у контексті інтеграційних процесів;
- з'ясувати особливості формування моральних цінностей у педагогічній системі України.

Методи дослідження. Специфіка предмета дослідження визначила використання наступних теоретичних методів дослідження:

- аналіз та синтез наукової літератури, який дозволив визначити основні аксіологічні тлумачення поняття цінностей;
- метод ретроспекції, який дав можливість здійснити діахронічний аналіз цінностей у педагогічній системі Німеччини;
- семантичний метод, що дозволив визначити інновації в освіті та вихованні Німеччини в контексті інтеграційних процесів;
- структурний метод, на основі якого визначено особливості формування моральних цінностей у педагогічній системі України.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють період з кінця ХІХ до початку ХХІ століття.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є: теорія сучасної освіти і педагогіки (В.П.Андрущенко, Б.С.Гершунський, О.В.Глузман, М.Б.Євтух, В.Г.Кремень, О.Я.Савченко); основи українського виховання (О.І.Вишневецький, А.Г.Погрібний, Ю.Д.Руденко, С.Ф.Русова, М.Г.Стельмахович); методологія порівняльної педагогіки (Б.Л.Вульфсон, О.М.Джуринський, Н.Г.Ничкало, А.А.Сбруєва); історія розвитку німецької педагогіки (Ф.Гербарт, А.Дістервег, Г.Кершенштейнер, Р.Штейнер, Е.Мейман, В.Лай, К.Шарельман, П.Петерсен); дослідження з теорії цінностей (Е.Фромм, А.Швейцер, К.Мангейм, Г.Мюнстерберг; І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Т.В.Бутківська, Т.І.Левченко, В.А.Малахов, В.А.Сіверс, В.О.Тюрина, Н.В.Фролова); інноваційні програми навчання і виховання в педагогічній системі Німеччини (Frühstart, E-Learning), оригінальні праці дослідників з питань виховання (Д.Беннер, В.Валльрабенштейн, П.Гаук, М.Рендант, Р.Роланд, П.Штрук та ін.); документи Федерального Міністерства освіти і науки Німеччини, Основний Закон Німеччини та Проект Конституції Європейського Союзу; нормативні документи, що стосуються освіти і виховання в Україні.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів полягає у тому, що вперше у вітчизняній педагогіці узагальнено основні тлумачення цінностей та обґрунтовано аксіологічний підхід як один з основних підходів у навчанні та вихованні; визначено позитивні явища в німецькій педагогіці (пріоритет загальнолюдських цінностей) та негативні (фашизм, перевага технічного і матеріального над моральним), а також поряд з традиційними (охайність, пунктуальність, стриманість, ощадливість) виявлено цінності, зумовлені сучасними потребами суспільства (аналітичне мислення, міжкультурне виховання, екологічна свідомість, вміння самостійного пошуку та обробки інформації). Окреслено перспективи використання прогресивних надбань німецької педагогіки у досвіді України, а також розглянуто національне виховання як пріоритетний підхід у формуванні моральних цінностей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані у дослідженнях з теорії та історії педагогіки, при викладанні спецкурсів з порівняльної педагогіки, у підготовці навчальної літератури – підручників, посібників, хрестоматій; в організації науково-педагогічних досліджень студентів та навчально-виховного процесу в школах і виховних закладах, при створенні інноваційних програм та спецкурсів, спрямованих на розширення знань про Європу та особливості освіти у різних педагогічних системах.

Результати дослідження можуть бути також використані при викладанні курсу німецької мови у ВНЗ України та в підготовці спецсемінірів з країнознавства.

Уявлення про становлення та визначення пріоритетних цінностей в педагогічній системі Німеччини дозволить молоді відтворити цілісну картину країни, глибше зрозуміти особливості менталітету, оволодіти мовною і культурною спадщиною німецького народу.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні положення й результати дослідження доповідалися на III Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих вчених “Крок у майбутнє” (м. Київ, 2003), науково-практичній конференції “Мови і культури у сучасному світі” (м. Київ, 2003), науково-практичній конференції “Мова, освіта, культура у контексті Болонського процесу” (м. Київ, 2004), VII Всеукраїнській науково-практичній конференції “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (м. Київ, 2004), міжнародній науково-практичній конференції “Гуманізм та освіта” (м. Вінниця, 2004), міжнародній науковій інтернет відеоконференції “Образование и наука без границ” (м. Дніпропетровськ, 2004), науковій конференції “Мовна освіта в контексті Болонських реалій” (м. Київ, 2005), VIII Міжнародній науково-практичній конференції “Наука і освіта 2005” (м. Дніпропетровськ, 2005) II Міжнародній періодичній науково-практичній конференції “Альянс наук: ученый – ученому” (м. Дніпропетровськ, 2005), VII Всеукраїнській науково-практичній

конференції “Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця” (м. Київ, 2006).

Результати дослідження впроваджено у Горлівському державному педагогічному інституті іноземних мов (протокол № 3 від 5 жовтня 2005 р.), Бердянському державному педагогічному університеті (протокол № 3 від 20 жовтня 2005 р.), Мелітопольському державному педагогічному університеті (протокол № 2 від 5 вересня 2005 р.). Загалом в експериментальному навчанні взяло участь 357 студентів.

Публікації. Основний зміст дисертації відображено у 16 публікаціях, з них 10 — у фахових виданнях з педагогіки. Всі публікації одноосібні.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел — 274 найменування, з них німецькою мовою — 65. Основний текст дисертації становить 202 сторінки. Повний обсяг роботи — 223 сторінки. Робота містить 16 таблиць, 1 малюнок та 1 схему.

РОЗДІЛ 1

Аксіологічний підхід як умова інтеграції в єдиний освітній простір

У першому розділі ставимо за мету проаналізувати різні аксіологічні підходи до визначення понять “цінності” та “ціннісні орієнтації”; розглянути їх взаємозв'язок; проаналізувати, як проблема формування цінностей і ціннісних орієнтацій розглядається в науковій літературі; обґрунтувати важливість аксіологічного підходу до визначення цінностей.

1.1. Філософські, психологічні та соціально-педагогічні підходи до визначення поняття цінностей і ціннісних орієнтацій

Інтеграція і створення єдиного освітнього простору на засадах гуманізму і демократизму потребують спільних теоретичних підходів до визначення основних цінностей освіти і виховання. Однією з найважливіших ознак об'єднаної Європи є спільна система ціннісних орієнтацій, а ціннісний підхід розглядається як основа формування моральної і відповідальної особистості.

Суспільство, як і його окремі члени, завжди мають, за словами Е.Фромма, інтенсивну потребу в системі орієнтацій, яка дозволяє знайти смисл у навколишньому середовищі [192, с.359]. Під системою ціннісних орієнтацій мається на увазі єдність усіх систем думок, які спрямовують свої зусилля на пошук смислу життя та є складовою частиною людського існування [193, с.53-54]. Основу цієї системи становлять цінності, оскільки вони завдяки своєму органічному зв'язку з людською діяльністю та світоглядно-інтегративному характеру служать особистості і соціальним спільнотам духовними векторами життя і є тим стрижнем, що проймає моральну свідомість людини та скріплює її в єдине ціле. Особистісне зростання та духовна свідомість особистості залежать від того, наскільки особистість поєднується із загальноприйнятою системою

духовних цінностей. Як зазначає І.Д.Бех, цінності мають перетворитися на внутрішні якості, які реалізуються у реальній життєдіяльності. В такому випадку можна охарактеризувати цінності як “адекватні індикатори розвиненої особистості, за допомогою яких вона пізнається” [19, с.10].

В умовах сучасної цивілізації пошук та визначення цінностей зумовлені потребами суспільства, оскільки існує загроза проголошення шкідливих цінностей істинними за відсутністю нових. І.Жерносек вважає, що саме цінності є тими орієнтирами в навколишньому середовищі, які визначають вибір цілі, норми поведінки, зміст потреб [84, с.41].

Провідні вчені І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Т.В.Бутківська, П.Р.Ігнатенко, Т.І.Левченко, О.В.Сухомлинська розглядають ціннісний підхід як найпріоритетнішу освітню проблему, оскільки проблема цінностей і ідеалів сьогодні виступає на перший план гуманітарних та соціальних наук, теорії і практики виховання [17; 18; 31; 119; 178; 179]. Ідею ціннісного підходу пов'язують з гуманістичною парадигмою освіти, реалізація якої передбачає звернення до моральних загальнолюдських цінностей та їх відтворення у нових поколіннях. Тому особливої актуальності набуває питання визначення, усвідомлення та класифікації справжніх моральних цінностей і норм, які визначають сенс життя, з одного боку, та поєднують суспільство й особистість, з іншого [79].

І.Д.Бех, Т.В.Бутківська, А.Г.Здравомислов, О.В.Сухомлинська вихідним пунктом для вирішення цієї проблеми вважають загальнолюдські фундаментальні цінності, які впливають на духовний світ особистості. Т.В.Бутківська зазначає, що загальнолюдські абсолютні цінності є основою гуманізму і передбачають право кожної особистості на ідеали [31, с.33]. На думку А.Г.Здравомислова, цінності є особливими продуктами духовної діяльності людини, у ході якої в певний спосіб перетворюються і демонструються соціальні властивості речей [20, с.18].

Проте для категорійного обґрунтування вихідних педагогічних понять та побудови їх системи необхідним є звернення до філософських і аксіологічних

концепцій, що підкреслюють дослідники (С.Гессен, В.Доній, Г.Заїченко, В.Сластенин, О.Сухомлинська). Філософські поняття і категорії виступають призмою, крізь яку людина сприймає навколишній світ, тому вміння користуватися філософськими поняттями, зокрема для визначення цінностей, є важливою основою успішної теоретичної і практичної діяльності [169].

Аналіз сучасної філософської літератури переконує в тому, що цінність є складним комплексним утворенням, яке міститься в пізнавальних структурах, процесах соціального життя і культури, світогляді людини. Як стверджує С.Гессен, “навіть найбільш часткові і конкретні питання педагогіки відносяться в основних своїх засадах до суто філософських проблем” [49, с.20]. Отже, педагогіка звертається до доробку філософії як пізнання універсальних смислів та еталонів людської діяльності, суспільнознавчих, гуманітарних наук як до методологічного базису в дослідженні проблем ціннісних орієнтацій [187].

Стосовно самого поняття “цінність”, введеного послідовниками І.Канта Р.Г.Лотце та Г.Коген, варто зауважити, що воно з’явилося у науковій літературі у 60-х роках XIX століття, оскільки стан розвитку гуманітарної, педагогічної, філософської думки того часу вимагав детального обґрунтування цього поняття, враховуючи його специфіку у різних галузях; з’явилася навіть нова філософська галузь – аксіологія. Вона сформувалась як напрям філософії у 20-50-х роках XX століття в роботах німецьких та англійських науковців (М.Шелер, Н.Гартман, Р.Б.Перрі, С.Пеппер).

У 60-70-х роках XX століття сам термін “цінність” почали вживати в літературі в позитивному, негативному та нульовому значенні відповідно до логіки оцінок, оскільки визначення цінності відбувається шляхом співвіднесення об’єкта з певним зразком (ідеалом, еталоном, нормою), а також за допомогою встановлення міри відповідності цьому зразку [162, с.18].

Зміст понять “цінності” та “ціннісні орієнтації” розглядався у філософському, психологічному, педагогічному аспектах різними дослідниками (І.Д.Бех, Т.В.Бутківська, О.І.Вишневський, А.М.Єрмоленко, О.Г.Здравомислов,

М.С.Каган, Т.І.Левченко, В.О.Сластенин, О.В.Сухомлинська; І.Кант, М.Маслоу, Г.Мюнстерберг, Ф.Ніцше, Е.Фромм, А.Шопенгауер, К.Юнг).

У сучасному житті, як зазначає О.Сухомлинська, цінності та ціннісні орієнтації знаходять собі місце з великими труднощами через недиференційованість оціночної свідомості, що є характерною не тільки для України, а для всіх економічно розвинутих країн світу [177, с.24]. Е.Фромм критикував технократичні споживацькі цінності, деперсоналізацію, дегуманізацію технократичного суспільства як суспільства тотального відчуження.

Складність природи цінностей визначила різні підходи до їх розуміння, до цього часу не існує однозначного визначення самого поняття “цінність”, оскільки цінності набагато складніше раціонально обґрунтувати, ніж проповідувати. Цінність характеризують як об’єктивну сутність речей, як власне цінність, як корисне для людини благо. Цінність пов’язують з суб’єктивною значущістю певного предмета для життєдіяльності людини, з її властивостями задовольняти потреби, інтереси, бажання. Одні вчені вважають, що поняття цінності пов’язане лише з позитивними чинниками, інші відносять до цінностей не лише позитивне, але й негативне їх значення.

Відсутність одностайної думки у визначенні цього поняття можна пояснити безперервною динамікою розвитку людства, а разом з цим людської думки і моралі. Однак, незважаючи на відмінності у визначеннях цінностей, головним у більшості з них є те, що цінність – суспільна властивість речей, соціальних процесів, духовних явищ, яка полягає у здатності їх задовольняти потреби людей, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норм, цілей, ідеалів. Це дає підстави вважати цінності основою орієнтирів або орієнтацій особистості в життєвому просторі [11, с.6].

Значною мірою на розвиток цінностей та ціннісних орієнтацій вплинули розвиток виробництва, розподіл праці, зміна форм власності, ставлення до влади, зміни в політиці. Отже, можна стверджувати, що формування цінностей – це динамічний процес, що завжди знаходиться під впливом історичних, соціальних, культурних, релігійних, економічних, етнічних, політичних чинників. Тому в

реальному соціальному бутті розмаїття цінностей виявляється у тому, що більші або менші соціальні групи, економічні класи, політичні партії, релігійні конфесії, етнічні та національні спільноти мають свої цінності й норми. Причиною багатозначності поняття є також соціально-економічна диференціація суспільства. Окрім того, недостатнє теоретичне обґрунтування та змістовне пояснення системи ціннісних категорій, відсутність чіткої концепції цінностей, невизначеність поняття (В.А.Малахов, Е.А.Причепій) ускладнюють вирішення проблеми цінності [166, с.6-7].

Отже, відсутність однозначного визначення поняття “цінність” зумовлена динамікою розвитку суспільства, недостатньою теоретичною розробкою питання та багатоваріативністю концептуальних підходів. Внаслідок цього, як зазначає Н.Фролова, ступінь дослідженості поняття не відповідає його реальній значущості у суспільстві [190, с.2].

Найбільші труднощі розв’язання ціннісних проблем полягають у тому, що цінності існують і функціонують об’єктивно в практиці реальних соціальних відносин і суб’єктивно усвідомлюються й переживаються як ціннісні категорії, норми, цілі та ідеали, які, у свою чергу, через свідомість та духовно-емоційний стан людей і соціальних спільнот паралельно впливають на всі сфери життя людей. Тому суттєве та значиме, існуюче та бажане, норма та ідеал складають на різних рівнях цілісну структуру будь-якої цінності та виявляються відповідним чином залежно від соціокультурної ситуації [214]. Важливим є те, що цінність чогось усвідомлюється суб’єктом лише тоді, коли він залучений у сферу суспільного буття людей і є носієм певних соціальних відносин. Лише в такому випадку цінності служать об’єктами інтересів особистості і виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній діяльності, її різноманітних практичних відносинах [162, с.21].

І.О.Білецька також вказує на зв’язок цінностей з суспільними відносинами, соціальними умовами, діалектикою суб’єктивного і об’єктивного. В основі такого підходу лежать практичні потреби людей, тобто суб’єктивні чинники цінностей, а імманентні якості носія цінностей утворюють об’єктивний чинник [20, с.14].

Окрім того, що на формування цінностей впливають соціальні, об'єктивні та суб'єктивні чинники, вони залежать від певного часу, тобто мають свою динаміку, яка визначає пріоритет цінностей. Кожна історична епоха проголошує певні цінності найвищими. М.Вебер вважав, що цінності – це інтереси соціальної групи в певний історичний період [95, с.16-19]. XXI століття акцентує увагу на правах і свободах особистості, гуманістичному світогляді, відповідальному ставленні до діяльності та довкілля. Але вже на початку XX століття проблема “цінностей” стала “ключовою проблемою” (В.Урбан), вона набула особливого значення та важливості й стала центром уваги багатьох дослідників різних країн (М.Вебер, В.Віндельбанд, М.Гайдеггер, Е.Гуссерль, В.Дильтей, Г.Мюнстерберг, Г.Риккерт, М.Шелер, О.Шпенглер). Ця зосередженість була зумовлена зміною ціннісних пріоритетів усього людства, формуванням нової системи цінностей, оскільки стара потребувала реформ (Е.Трельч).

У середині XX століття з'явилася потреба переоцінки цінностей шляхом змін у свідомості. М.Каган визначає такі причини зміни свідомості: усвідомлення кризи культури та суспільного буття, перехід від індустріального суспільства до постіндустріального, модернізму до постмодернізму, вплив технологічних змін на цінності. Дослідження цінності набуло міжнародних масштабів (М.Блек, К.Боулдинг, Х.Гадамер, П.Лоренц, Р.Мак Кеон, А.Маслоу, М.Моритц, Ш.Перельман, Ф.Фукуяма).

За А.Маслоу, цінність – це вибірковий принцип, характерний для кожної живої істоти чи мета, яка веде до єдиної кінцевої мети – самоактуалізації. Самоактуалізація – поєднання в особистості таких якостей, як чесність, мудрість, альтруїзм, природність, відмова від егоїстичних мотивацій. Він виділяє три типи цінностей: загальнолюдські – загальні для всього здорового людства, цінності певної групи, специфічні цінності індивідів [95, с.21].

Поняття “цінність” увійшло в обіг багатьох соціально-гуманітарних та історико-філософських наук, тому існує багато теоретичних визначень та способів досягнення специфіки цінностей. Проблемами цінностей та ціннісних орієнтацій займаються соціологія, педагогіка, етика, естетика, політика, психологія,

філософія, аксіологія. Так, наприклад, в аксіології – це “галузь вивчення об’єктивної істинності та відношення людини до неї” в соціології цінності розглядаються як елементи суспільної свідомості, регулятивні механізми, які виконують нормативні функції щодо особистості, вони пов’язують інтереси, потреби, світогляд людини з її конкретними ідеями та поведінкою; в соціальній психології проблема цінності – це проблема пристосування індивіда до групових норм та вимог; в загальній психології, говорячи про проблему цінності, розуміється вивчення мотиваційних структур життєдіяльності [184, с.5].

Отже, складність та суперечливість проблеми цінностей спричиняють різні підходи до визначення самого поняття. В.Тюрина та Е.Научитель дають узагальнене визначення і тлумачать цінність як сукупність всіх значущих, ціннісних та важливих для людини елементів [184, с.4]. К.Клакхон та П.Вільямс ототожнюють цінність з такими поняттями як стандарт, критерій, судження, вибір, оцінювання [243, с.388-433; 269, с.15-46]. Існують й інші визначення цінності, наприклад, як уявлення, думка. Так, М.Рокіч вважає, що “цінність – це абстрактні ідеї, позитивні чи негативні, не пов’язані з певним об’єктом або ситуацією, що відбивають людські переконання щодо типів поведінки та переважаючих цілей” [26, с.60]. Іншої точки зору дотримуються В.Ядов та його послідовники, вони акцентують увагу на психологічному аспекті індивідуальних цінностей як різновиді соціальних установок чи інтересів. М.Лапін та О.Леонтьєв визначають цінності як утворення, що допомагають здійснити вибір поведінки та забезпечують інтеграцію особистості в суспільство [190, с.7].

І.Жерносек дає своє визначення поняттю “цінність” – відособлені в ході розвитку історії інтереси, об’єктом яких виступає духовний зміст. Цінність формує інтереси групи, суспільства, людства та надає їм відповідної форми та цілеспрямованості. Він виділяє компоненти зв’язку між інтересами людей та цінностями: система розподілу праці, особисті стосунки, визнання чи невизнання тієї чи іншої цінності з точки зору конкретної релігії чи ідеології. Різні підходи до визначення цінностей дослідник зводить до таких груп:

- цінності як сукупність матеріальних та духовних об'єктів, здатних задовольнити потребу, бажання, інтереси, цілі суб'єкта;
- цінності, що відображають характер взаємовідношень між об'єктами;
- цінності як узагальнені уявлення про блага, яким надається перевага;
- цінності як специфічне явище свідомості, образ поведінки, діяльності, спілкування в різних сферах життя [84, с.39-40].

Т.Бутківська терміном “цінність” позначає значущі явища й ціннісні відношення, які відображають практичну взаємодію людини з навколишнім середовищем та іншими людьми [30, с.27].

Дуже близьким є визначення цінностей за Г.Ващенком. Він характеризує цінності як значущі явища суспільно-політичного життя, предметів людської діяльності, взаємин між людьми, що виявляється через потреби, інтереси, сферу життєдіяльності та може бути як позитивною так і негативною для окремої людини, класу, соціальної групи чи суспільства в цілому [34, с.32].

За В.Тюриною цінностями є ідеї, дійсні або уявні предмети, відносно яких індивіди або соціальні групи відчують повагу, яким приписують важливу роль у своєму житті, а прагнення досягти їх відчують і оцінюють як необхідність, обов'язок. Цінностями виступають предмети, явища, стани, які забезпечують індивідові чи групі почуття вдоволення, психічну рівновагу, а прагнення їх досягти чи потяг до них дають почуття виконаного обов'язку. Цінності забезпечують також внутрішню солідарність групи, її силу та значущість серед інших груп [185, с.76].

Цінності можуть виступати також елементом свідомості, яка разом з діяльністю утворює структуру моралі як соціального явища, а завдяки моральним нормам набувають олюдненої форми. Вони стають ближчими до реального життя та дають можливість людині наблизитися до загальних морально-духовних цінностей, як стверджує В.Малахов, лише через зв'язки з ближнім [122, с.76]. Отже, цінності, засвоєння яких відбувається протягом всього життя, є важливим чинником соціальної регуляції поведінки особистості та взаємин людей. За Е.Фроммом, визначити їх можна,

враховуючи індивідуальні інтереси особистості та затрачені людиною власні сили [193, с.34].

Якщо розглядати цінність з точки зору моральної свідомості та враховувати багатоплановість поняття для різного роду соціологічних досліджень, то найоптимальнішим є довгий час поширене у вітчизняній літературі визначення цінності як суб'єктивної значущості певних явищ реальності, а також їхня значущість з точки зору людини та суспільства, причому кінцевою інстанцією залишається людина з її потребами.

Але існує й зовсім інше тлумачення цінностей, які називають ще “культурними”, “вищими”, “смысловиттєвими”. Згідно цього підходу цінності – це такі самостійні орієнтири людської свідомості, наявність яких певною мірою визначає сенс існування людини. Такі цінності не зводяться до вдоволення потреб людського суб'єкта, вони відроджують його, внутрішньо збагачують та духовно творять особистість. Йдеться про цінності музики, живопису, літератури, історії, культури, освіти й виховання [122, с.114].

Виходячи з цього, можна виділити два підходи до визначення цінностей: цінності, значущість яких визначається наявними потребами людей, з одного боку, та цінності, які самостійно надають сенсу людському існуванню, з іншого боку.

В залежності від світоглядного вибору виділяють ще два типи цінностей, основою виникнення яких є теоретично-світоглядне протистояння альтернативних підходів до самої суті моральності. До першого з них належать цінності, що мають універсальний характер для всього людства, це загально визнані загальнолюдські цінності етико-гуманістичного спрямування (Ю.Габермас, Є.Дюринг, Г.Йонас, Г.Мюнстерберг, Е.Фромм, А.Швейцер; А.Єрмоленко, В.Малахов). Другий тип становлять цінності локальної спільноти, до якої належить індивід. Це такі цінності, які акцентують увагу на національному, культурному, земельному самоутвердженні і знаходять втілення в ідеях комунітаризму (М.Волзер, Е.Макінтайр, М.Сендел) [122, с.72-73].

Більшість педагогів та психологів сходяться на тому, що перевагу слід віддавати універсальним загальнолюдським цінностям. Ядро загальнолюдських цінностей складають базові цінності – прагнення до істини, творчості, краси, орієнтація на добро, честь і гідність. Вищі, ідеально мислимі трансцендентні цінності, що є історично складеними модусами, способом зв'язку свідомості й буття, людини й світу, складають основу життєдіяльності. Загальнолюдські цінності передбачають також поважне ставлення до різноманітності проявів людського життя і духовності. Під кутом локальних спільнот і цінностей мається на увазі сприяння розвитку кожної нації і культури, оскільки вони є часткою загального людського досвіду. В.Малахов, внесок якого у розробку вітчизняної теорії цінностей є надзвичайно великим, у контексті сучасних моральних проблем говорив: “Неможливо бути людиною моральною, нехтуючи моральними цінностями власної культури й не поважаючи особливості ціннісного світу представників інших людських спільнот” [122, с.75]. У такий спосіб він розкриває моральний принцип взаємності, доводячи, що цінності власної спільноти певною мірою є частиною універсальних цінностей, оскільки розвиваючись духовно, будь-яка нація виявляє повагу до цінностей інших народів. Це стосується кожної нації, зокрема української, яка не була б такою багатою культурними, національними, історичними традиціями і не мала б таку варіативність національних духовних цінностей, якщо не розвивалась би та не збагачувалась завдяки іншим культурам – російській, білоруській, польській. Ще Й.Фіхте наполягав на тому, що будь-який народ або окремі його представники, які займаються механічним запозиченням чужих духовних цінностей, типів мислення, втрачають здатність створювати щось нове і в рамках рідної, і чужої для себе культури [164, с.204].

З поняттям цінність тісно пов'язана категорія ціннісних орієнтацій, причини виникнення якої, механізми формування та їх взаємодія впливають на загальний рівень особистісного розвитку. Ціннісні орієнтації, за А.П.Анненковим, є “тими компонентами структури особистості, в яких ніби концентрується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її

індивідуальному розвитку; це той елемент структури особистості, який являє собою вісь свідомості, навколо якої вирішується багато життєвих питань” [11, с.9]. Ціннісні орієнтації відображають значущість предметів чи соціальних явищ для особистості. Вони є домінантним мотивом поведінки у повсякденному житті та структурним компонентом особистості, завдяки якому можна виявити загальні соціальні пріоритети та мотиви поведінки [184, с.6,11-12].

Як показало вивчення наукової літератури, при визначенні поняття цінностей, так і при визначенні поняття ціннісних орієнтацій існують значні розбіжності. Це свідчить про широке поле досліджень зазначеної проблеми в різних науках, а також про надзвичайно складний процес співвіднесення розвитку трактувань цього поняття в історичному плані із сучасними потребами освітньої практики.

Філософський енциклопедичний словник визначає ціннісні орієнтації як “найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом людини, всією сукупністю її переживань і такі, що відокремлюють значуще, істотне для даної людини від незначущого, неістотного” [188, с.732].

Саме поняття ціннісних орієнтацій розвивалося на стику низки дисциплін: аксіології, філософської і культурної антропології, соціології, соціальної та загальної психології. У циклі філософсько-соціологічних дисциплін воно співвідноситься з категоріями “норм і цінностей”, нормативно-ціннісних систем і соціальних дій. У циклі конкретно-соціологічних дисциплін – з категоріями мотивації і управління діяльністю людей; у циклі соціально-психологічних – з категоріями, які реалізують механізми поведінки й діяльності людини та їх регуляції. Соціальні зміни суспільства та злам системи “особистість-суспільство” створюють передумови для появи суперечностей у системі ціннісних орієнтацій. На виникнення протиріч або трансформацій ціннісних орієнтацій значною мірою впливають інтелектуальний та духовний розвиток особистості [190, с.9]. При дослідженні цієї категорії одні науковці беруть за основу загальний характер та стійкість

ціннісних орієнтацій (О.Дробницький), інші – спрямованість на певні цінності у конкретній ситуації (В.Ядов). І.Дубровіна, наприклад, вважає, що кожна особистість має індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, а критерієм сформованості особистості є співвідношення індивідуальних ціннісних орієнтацій в конкретний період часу та інтересів суспільства [184, с.10-11].

О.Г.Здравомислов та В.А.Ядов розглядають ціннісні орієнтації як найважливіший компонент структури особистості та досліджують їх у зв'язку з іншими елементами свідомості і визначають їх як самостійне комплексне утворення. А.Г.Асмолов та Л.П.Фоміна тлумачать ціннісні орієнтації як спрямованість, яка реалізується в актах поведінки. У дослідженнях О.Г.Здравомислова, І.С.Кона, І.І.Резвицького ціннісні орієнтації особистості розглядаються як вид ціннісних відношень суб'єкта до об'єкта. У педагогічних дослідженнях (В.Г.Бутенко, І.А.Зязюн, О.М.Семашко) ціннісні орієнтації виступають результатом залучення особистості до суспільної практики і соціальної дійсності [11, с.8-11].

Ціннісні орієнтації формуються у процесі діяльності та спілкування. Основою ціннісних орієнтацій є соціальні відношення, які спочатку трансформуються в установки, а потім набувають форми орієнтацій. Джерелом ціннісних орієнтацій є активність особистості, яка визначає її орієнтацію на досягнення конкретних цілей. Ціннісні орієнтації виступають відображенням соціально-економічних змін суспільства у свідомості особистості під впливом індивідуального досвіду та особистісних факторів: належність до певної соціальної групи, вікові особливості, матеріальний стан, професійна орієнтація [190, с.3,8]. Вони носять водночас соціогенний характер, оскільки провідними компонентами суспільної системи цінностей є моральні й культурні норми, естетичні ідеали, політичні й правові принципи, філософські та релігійні ідеї. В.Тюрина та Є.Научитель визначають систему ціннісних орієнтацій як систему особистісних установок по відношенню до існуючих у даному суспільстві матеріальних та духовних цінностей [184, с.9-

10]. Цю систему складають поняття, ідеї, уявлення, які пов'язані між собою певними емоційно-вольовими компонентами.

І.С. Кон в одній із своїх праць зазначає: “орієнтація – це ціла система установок, у світлі якої індивід сприймає ситуацію і обирає відповідний спосіб дії. Орієнтації, спрямовані на якість соціальної цінності, називаються ціннісними орієнтаціями” [102, с.26]. Подібної думки дотримувався А.І. Титаренко, який стверджував, що цінності виникають із співвідношення людини та світу, відтворюючи значущість чогось для особистості.

Тобто, цінність як соціальна категорія трансформується крізь призму індивідуальної свідомості і перетворюється на ціннісну орієнтацію індивіда і утворює його світоглядну позицію. І.О. Білецька трансформацію цінності в ціннісну орієнтацію представила у вигляді схеми 1.1. [20, с. 16.].

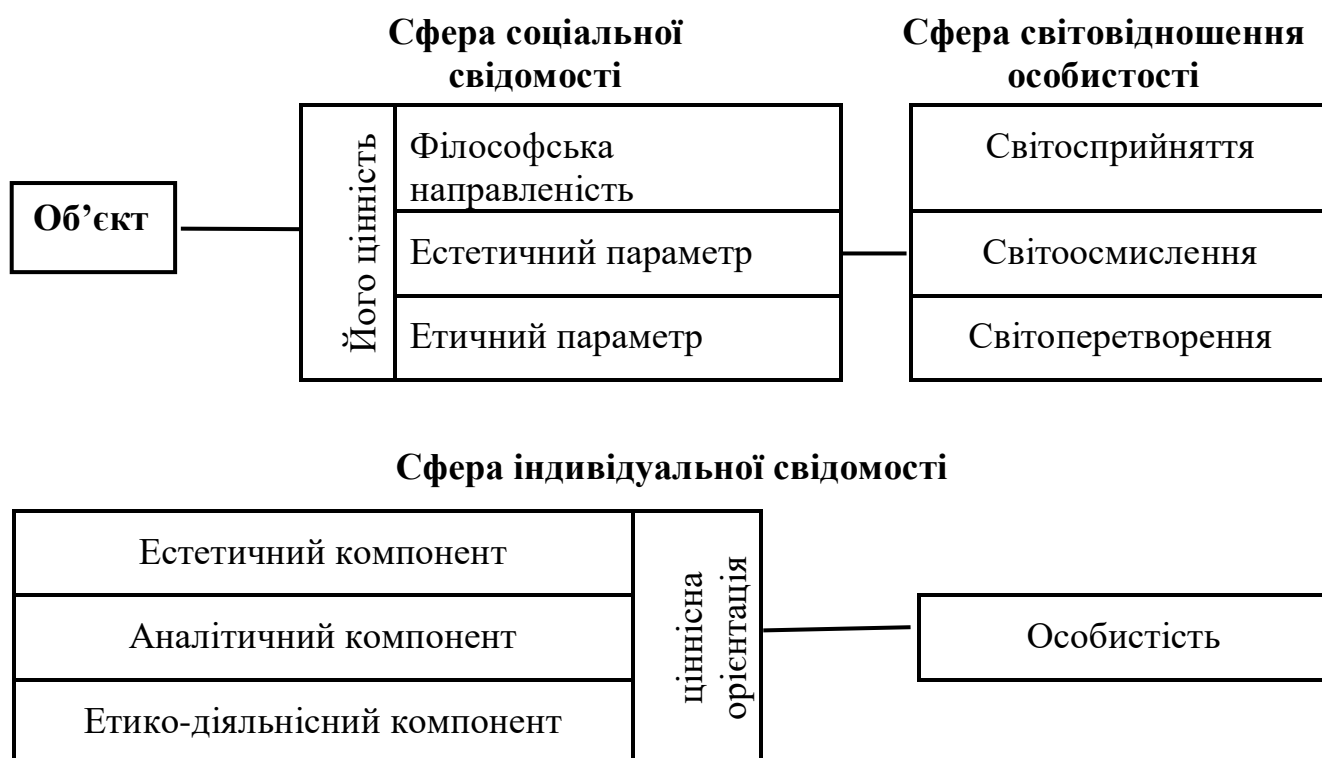


Схема 1.1. Трансформація цінності в ціннісну орієнтацію

Отже, цінність об'єкта визначається філософською направленістю, естетичним і етичним параметром через прийняття, осмислення та перетворення цієї цінності на ціннісну орієнтацію. Тому, за І.О.Білецькою, цінність є об'єктивною, а ціннісна орієнтація – суб'єктивною.

Аксіологічний рівень розвитку особистості визначається рангом цінностей, трансформованих у ціннісні орієнтації, стійкістю останніх, багатоплановістю, гармонійністю поєднання.

Ціннісні орієнтації не є стабільними та незмінними. Вони, так само як і цінності, мають свою динаміку, оскільки кожне покоління використовує попередній досвід людства у сфері моралі, соціальних та суспільних відношень та, трансформуючи їх у відповідності із потребами сучасності, створює власні орієнтації. В.Тюрина та Є.Научитель під динамікою системи ціннісних орієнтацій розуміють поступову та інтенсивну змінність суспільної свідомості під впливом соціальних, політичних, економічних та культурних чинників. К.Хабібুলін пояснював зміни у ставленні до навколишнього оточення та своєї життєдіяльності динамічністю ціннісних відношень та орієнтацій [184, с.11-12].

Н.Фролова до чинників, які впливають на формування й трансформацію системи ціннісних орієнтацій, відносить також сімейне оточення й сімейні традиції, доступ до засобів освіти й культурних досягнень людства, релігійні переконання та “внутрішні умови“, що формують індивідуальну картину світу [190, с.1].

Проаналізувавши праці багатьох дослідників, можна виділити основні причини трансформації ціннісних орієнтацій: соціально-економічні зміни суспільства, які призводять до зміни моральних норм поведінки, мікро- та макрооточення, міжособистісний вплив, система виховання, вікові, індивідуальні, психологічні особливості, ступінь самореалізації та саморозвитку, професійна спрямованість, матеріальний стан, участь у суспільному житті.

Основною причиною деформації цінностей В.Тюрина називає втрату попередніх соціально-культурних уявлень, оскільки вона призводить до міжособистісних конфліктів, збільшення “відкритості” антисуспільних мотивів поведінки, порушення соціальних норм та погіршення структури й динаміки антисоціальної поведінки, посилення “тіньової нормотворчості”,

коли функціонування соціальних інститутів замінюється неформальними зв'язками та відносинами [185, с.78].

Питання про ціннісні орієнтації виявляється дуже суттєвим для багатьох соціально-педагогічних і психологічних проблем, особливо у встановленні суті та механізмів конфлікту норм і ціннісних орієнтацій. Адже, в процесі вироблення соціальних ціннісних орієнтацій відбувається зіткнення протилежних впливів, і тоді ціннісні орієнтації можуть бути суперечливими, конфліктуючими одна з одною. Такий стан може призвести до конфлікту особистості з самим собою та середовищем.

Цінності виступають найвищими авторитетами, орієнтаціями, без яких неможливо досягти етичного прогресу, толерантності. Саме тому для правильного виховання молоді надзвичайно важливим є вивчення цінностей і ціннісних орієнтацій та їхній аналіз при побудові педагогічного процесу, орієнтація на гуманізм та загальнолюдські “вічні” цінності, які “живуть”, незважаючи на процес девальвації багатьох інших цінностей, враховування суспільного та особистісного аспекту цінностей. Окрім того, природу людини в її емоційно-психічних проявах можна зрозуміти через розуміння природи гуманістичних цінностей та ціннісних орієнтацій. А для того, щоб “довіряти” цінностям, за словами Е.Фромма, людина має, в першу чергу, пізнати себе і це знання дає усвідомлення того факту, що джерелом всіх моральних норм є людина [193, с.15]. Саме тому одними з найвищих цінностей у різних педагогічних системах виступають особистість, повага до людського життя, самореалізація.

Отже, цінності мають власну динаміку, зумовлену особливостями розвитку суспільства та власну значимість у різних суб'єктів в різні періоди розвитку цивілізації. У деяких групах, наприклад, найбільше значення можуть мати гроші, багатство, влада, в інших – ідеологія, ще в інших – політика або честь, гідність, соціальний статус. У ролі цінностей виступають предмети навколишньої дійсності, явища природи й життя, продукти діяльності, матеріальні й духовні блага, історичні події й соціальні факти, суспільні

процеси, фундаментальні поняття, моральні норми, закони, принципи, ідеї. Вони набувають властивостей цінностей у тому випадку, коли особистість, проаналізувавши їх і критично оцінивши, виокремить позитивні і корисні для себе, такі, що задовольнятимуть її потреби і будуть життєво значущими. Це соціально значущі уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба. Перший аспект – суспільний, другий – особистісний. Тобто цінності мають тенденцію до диференціювання в залежності від їхньої значущості для індивіда та надання їм особистого значення. Але у будь-якому разі цінності орієнтуються на вимоги суспільства [219, с.238-239]. В.Миттер, экс-президент Всесвітньої ради з порівняльної педагогіки, запропонував п'ять блоків цінностей для сучасного суспільства, в основу яких закладені загальнолюдські цінності: толерантне відношення до інших людей, рас, релігій і т.д., особистісно високі моральні якості, вміння співіснування з представниками інших мов, етносів, релігій, співчуття та готовність допомогти іншим, виховання в ім'я миру [58, с.87]. Всі цінності, одні з яких є перехідними, а інші – визначальними, передаються з покоління в покоління. Незмінними залишаються лише загальнолюдські цінності, оскільки вони є вічними як для суб'єкта навчання, так і для кожної окремої людини.

Цінності певною мірою відображають ставлення особистості до світу, ставлення, яке виникає не лише на основі знань та інформації, а й на основі власного життєвого досвіду людини; вони виступають регуляторами відносин особистості з оточуючим світом, які упорядковують дійсність та вносять в її осмислення оціночні моменти.

Аксіологічний підхід до визначення цінностей пов'язаний з процесом навчання і виховання, оскільки допомагає визначити справжні цінності, які є спільними для різних педагогічних систем. Прищеплення цінностей, формування аксіологічного світогляду відбувається саме в процесі навчання і виховання. Важливим педагогічним завданням є вибір оптимальних і ефективних шляхів, які на основі ціннісного підходу сприяють розвитку моральної особистості. Тому як обов'язковий компонент навчально-виховної

програми слід розглядати філософську освіту, яка, на думку Б.М.Бім-Бада, розвиває в людині здатність до самокритики, до постійного самокоригування [21, с.162]. Основним завданням філософської освіти має стати формування сенсожиттєвих ціннісних орієнтацій та оціночного ставлення до дійсності на основі глибинного теоретичного аналізу природи та змісту понять “цінності” та “ціннісні орієнтації”, співвідношення об’єктивного та суб’єктивного.

Аксіологічний підхід є базовим фундаментом єдиної об’єднаної Європи, вони виступають умовою і запорукою успішної євроінтеграції, оскільки саме спільні духовні, культурні та моральні цінності є визначальними європейськими характеристиками. Спільним в аксіологічних підходах є визнання гуманістичних цінностей і моральних законів найвищими цінностями у різних педагогічних системах. Але їх визнання має відбуватися не на рівні теоретичного ознайомлення чи переліку цінностей у навчальній програмі, а на рівні, коли ціннісний підхід є основою світогляду і гуманістичної свідомості та формує у такий спосіб високоморальних відповідальних громадян.

1.2. Ієрархія та класифікація цінностей освіти і виховання

Розвиток суспільства в цілому та системи освіти зокрема зумовлює потребу формування та утвердження нових цінностей освіти і виховання на основі аналізу, усвідомлення та збереження класичних.

Провідні педагоги, соціологи, психологи зосередили увагу на формуванні ціннісного відношення до світу як одного з основних завдань освіти. Це завдання полягає в тому, щоб допомогти особистості, яка росте, здійснити свідомий вибір суспільних цінностей і сформувати на їх основі стійку, несуперечливу індивідуальну систему орієнтацій, здатну забезпечити саморегуляцію й мотивацію її поведінки і діяльності. Вибір системи цінностей є одним з головних питань у визначенні змісту освіти і виховання, оскільки

цінності та ціннісні орієнтації впливають на свідомість особистості, визначають її основні якості і світоглядну позицію, мотивують вчинки та впливають на стан і напрям розвитку кожного члена суспільства [78].

Вибір системи цінностей передбачає не лише передачу підростаючому поколінню соціального досвіду людства, знань, розвиток здібностей, але й формування ставлення людей до себе та інших, до світу в цілому. Як основа змісту виховання цінності поділяються на трансцендентні (душа, безсмертя, віра, надія, любов, покаєння), соціоцентричні (свобода, рівність, гуманність, солідарність, творчість), антропоцентричні (самореалізація, автономність, користь, щирість) [196, с.39].

Високий рівень сформованості ціннісних орієнтацій дозволяє людині вибірково ставитися до явищ і предметів навколишнього світу, адекватно сприймати й оцінювати їхню суб'єктивну значимість, тобто орієнтуватися в світі духовної та матеріальної культури. Ціннісні відношення, які формуються в процесі навчання і виховання, визначають емоційно-психологічний стан людини, задоволеність і наповненість життя, його сенс, а система цінностей, як зазначає О.М.Рудіна, регулює поведінку і діяльність, визначає мотиваційну й споживацьку сферу, спрямованість діяльності, готовність керуватися цінностями в професійній діяльності [162, с.23].

У педагогічних системах Німеччини і України протягом багатьох століть завжди існувала велика кількість аксіологічних й етичних теорій щодо визначення, класифікації та ієрархії цінностей, проте визначення єдиного для всіх епох і поколінь універсального морального принципу, який може водночас поєднати сукупність вимог та нейтралізувати розбіжності у визначенні справжніх цінностей різними філософами та педагогами, неможливе. Будь-яка цінність входить до певної системи цінностей, що має ієрархію, а отже, і вищу цінність.

На кожному етапі історичного розвитку суспільства домінують ті чи інші моральні цінності, але в сучасному світі визначення пріоритетних цінностей ускладнюється через їх трансформацію та девальвацію. Деякі цінності втратили

своє значення і вже не виступають орієнтирами чи критеріями, які визначають та мотивують поведінку людини в реальному житті [77].

Оскільки у нашому дослідженні не ставиться за мету вивчити всі аксіологічні концепції, звернемось лише до таких, положення і висновки яких становлять інтерес в контексті вивчення проблеми формування цінностей у навчально-виховному процесі і вирішення поставлених завдань, зокрема, сприяння орієнтації на загальнолюдські цінності, які виступають основою формування єдиного освітнього простору на засадах демократизму і гуманізму.

Засновник німецької класичної філософії І.Кант розробив власне вчення про цінності. За І.Кантом, цінності самі собою не мають буття, вони є вимогами, зверненими до волі особистості, до цілей, які вона ставить перед собою.

Глибоку розробку теорія цінностей отримала в ХХ столітті в неокантіанстві. В аксіологічних працях німецького вченого В.Віндельбанда цінності розглядаються як незалежні від людських бажань, як незалежне буття. Такі цінності як добро, істина, краса розглядаються самостійними і не можуть бути засобом для інших цілей. В.Віндельбанд вказує на можливість існування цінностей трьох типів. У залежності від критеріїв істина – брехня, добро – зло, прекрасне – жахливе він виділяє цінності логічні, етичні й естетичні [37, с.7].

Г.Ріккерт продовжив розробляти теорію цінностей як основу істинного знання і моральної поведінки. Він вважав, що цінності визначають ступінь індивідуальних відмінностей, вказуючи в різноманітності рис і властивостей різних предметів і явищ. Г.Ріккерт виділив шість основних категорій цінностей: істина, краса, безособистісна святість, моральність, щастя і особистісна святість, підкреслив їх надсуб'єктний і надбуттєвий характер [199, с.23].

Характерними ознаками цінностей і ціннісних ідеалів є їх динаміка, варіативність, залежність від багатьох чинників у різні періоди, саме тому цінності не можна звести до однієї загальноновизнаної класифікації. Існує багато підходів до їх визначення за різними критеріями (В.Віндельбанд, Г.Мангейм, Г.Мюнстерберг, Е.Фромм, М.Шелер).

Г.Мангейм виділяє два критерії, за якими можна поділити цінності на суб'єктивні і об'єктивні. Суб'єктивний критерій у визначенні цінностей ототожнюється з вибором індивіда; об'єктивний – це поради чи, інакше кажучи, об'єктивні норми, які необхідні для регуляції поведінки. За змістом об'єктивний та суб'єктивний виміри цінностей протилежні, але вони мають спільну мету. Вона полягає у сприянні такій поведінці членів суспільства, яка співпадає з моделлю порядку даного суспільства [123, с.428].

Німецький філософ М.Шелер класифікував цінності за різними ознаками: позитивні й негативні, об'єктивні та фактичні, умовні й абсолютні, але особливо великого значення він надавав розподілу цінностей на етичні та естетичні. Естетичні цінності за своєю суттю – це цінності предметів. Етичні цінності знаходяться у сфері особистісного сприйняття, тому їх носіями не можуть бути предмети [255, с.53-54]. Основним носієм цінностей є життя у всіх його проявах, оскільки життя – це цінність незалежно від різниці між життєвими цінностями та якостями. В ієрархії цінностей вищими, за М.Шелером, є стійкі або вічні цінності. Під стійкими цінностями розуміють, передусім, повага до життя, ставлення до нього як до найвищої цінності, і етичні цінності, які піднімають людей на вищий рівень моральності й у такий спосіб роблять суспільство моральнішим.

Великий внесок у розробку теорії цінностей вніс німецький філософ Г.Мюнстерберг, який займався проблемою визначення та класифікації цінностей. Йому належать декілька класифікацій цінностей, серед яких можна виділити дві основні. Згідно з першою, всі цінності поділяються на три групи: логічні, етичні й естетичні. Визначальним у другій класифікації є існування таких цінностей, які зумовлені виключно особистим інтересом (насолода, отримання вигоди, прибутку тощо). З іншого боку, в нашому житті існують такі цінності, які ніякою мірою не співвідносяться зі сферою особистих інтересів і знаходяться набагато вище елементарного задоволення потреб та бажань. Г.Мюнстерберг демонструє це на прикладі. Коли одній людині загрожує смерть, уся воля і зусилля іншої людини спрямовані на допомогу їй заради

порятунку життя [134, с.54]. У такому випадку не йдеться про власну користь, розвагу або насолоду. Цей приклад доводить, що людське життя і повага до нього можуть бути найвищими цінностями.

На початку ХХ століття Г.Мюнстерберг вперше в історії аксіологічної думки за допомогою таблиці продемонстрував закономірність світогляду людини та її ціннісного осмислення світу [95, с.15].

Таблиця 1.1.

Класифікація цінностей за Г.Мюнстербергом

	Логічні цінності	Естетичні цінності	Етичні цінності	Метафізичні цінності
Життєві цінності	Цінності наявного буття (предмети безпосереднього сприйняття)	Цінності єдності (предмети радісного переживання)	Цінності розвитку (предмети піднесення)	Божественні цінності (предмети віри)
Зовнішнього світу	речі	гармонія	зростання	творчість
Найближчого оточення	істоти	любов	прогрес	одкровення
Внутрішнього світу	оцінювання	щастя	саморозвиток	спасіння
Культурні цінності	Цінності взаємозв'язку (предмети пізнання)	Цінності краси (предмети захоплення)	Творчі цінності (предмети визнання)	Основні цінності (предмети переконання)
Зовнішнього світу	природа	образотворче мистецтво	господарство	всесвіт
Найближчого оточення	історія	поезія	право	людство
Внутрішнього світу	розум	музика	звичаї	над-Я

Табл. 1.1. демонструє, що всі цінності можна поділити на чотири групи: логічні, етичні, естетичні та метафізичні, які охоплюють всі аспекти життя людини – від її внутрішнього світу до зовнішнього і спрямовані на духовний розвиток та зростання особистості. Засобами формування цінностей є поезія, творчість, музика, звичаї, які приносять людині відчуття радості, гармонії, щастя, спонукають її до саморозвитку і зростання.

Вагомий внесок у вивчення структури особистості та її ціннісних орієнтацій зробили праці Е.Фромма. Цінності, на його думку, упорядковують дійсність, вносять в неї осмислені оціночні моменти, відображають інші, ніж наука, аспекти навколишньої дійсності. Вони співвідносяться не з істиною, а з уявленням про ідеал, бажане, нормативне [192, с.280-288].

Наявність безлічі різних форм у всіх сферах життя, у тому числі й духовної, яка виявляється у численних етичних теоріях, Е.Фромм називав ознакою сучасного демократичного суспільства. Кожен для себе має можливість обирати ті, котрі найбільшою мірою відповідають його бажанням, намірам і прагненням. Але, з іншого боку, існує певна невідповідність між власними внутрішніми цінностями людини й тими, якими вона неусвідомлено керується. Окрім того, у реальному житті людина ніколи не розвивається повністю в одному напрямі, тому в різні періоди для неї стають пріоритетними різні системи цінностей [192, с.381-387].

Е.Фромму належать декілька класифікацій цінностей. Одним з принципів, за яким він класифікує цінності, є принцип протилежностей. Виходячи з цього, цінності поділяються на:

- релігійні чи гуманістичні (індивідуальність, співчуття, надія) та релятивістські, коли найвищим може бути все, що завгодно в залежності від особистісного світосприйняття;

- неусвідомлені (власність, накопичення, розваги) та усвідомлені;
- офіційно визнані та реально існуючі;
- неефективні та діючі.

Згідно з іншою його класифікацією, він поділяє цінності на дві групи, беручи за основу прийняття та затвердження їх на рівні закону:

- цінності, які суспільство сприймає і поважає, оскільки вони прийняті на рівні закону, традиції та звичаїв – повага до людського життя, недоторканість тощо;

- приватні цінності – радість, взаємодопомога, співчуття, співучасть у житті інших.

Як показало дослідження, категорія цінностей, які за Е.Фроммом відносяться до приватних, втратила своє значення, оскільки сфера їх застосування знаходиться поза межами, встановленими суспільним устроєм.

Найголовніше місце в ієрархії цінностей за Е.Фроммом посідає життя і мистецтво жити, але людство втратило значущість цієї цінності. Люди не володіють мистецтвом жити і тому загубили поняття таких справжніх цінностей, як радість і щастя. Антигуманні цінності – гроші, користь, егоїзм – не можуть сприяти реалізації можливостей людини, оскільки те, як вона себе сприймає й усвідомлює, є, за своєю суттю, лише псевдо-Я. На певному етапі це може спричинити повну деградацію людини та втрату продуктивності. Для того, щоб уникнути цього, людина має, в першу чергу, відкрити себе, а згодом і весь навколишній світ через здатність любити, яка є шляхом до свободи.

Все це разом утворює категорію “бути”, якій у багатьох працях Е.Фромм протиставляє категорію “мати”. Це основна з багатьох дихотомічних пар, поряд з такими, як життя-смерть, добро-зло, альтруїзм-егоїзм, які супроводжують людину протягом всього життя. Він виділяє дві ціннісні структури, в основу яких покладено категорії “мати” і “бути”. Тип особистості, почуття, думки, вчинки зумовлюються прихильністю людини до тієї чи іншої категорії [191, с.5].

У сучасному розумінні, цінності – це ідеї, норми, процеси, відносини матеріального і духовного порядку, які мають об’єктивну позитивну значимість і здатні задовольняти певні потреби людей. Існує також певна ієрархія цінностей, де одна цінність є логічним наслідком попередньої: всьому царству цінностей властивим є особливий порядок, який полягає в тому, що цінності відносно одна одної утворюють “особу ієрархію”, в силу якої одна цінність виявляється “більш низькою”, ніж інша [153, с.115].

Однак, ієрархія не може бути постійною, їй також притаманна динамічність, оскільки ціннісні доміанти змінюються. Будь-яка переоцінка цінностей є зміною доміант в ієрархії цінностей. Це виявляється у тому, що у різні часи по-різному ставляться до краси, природи, людини, техніки, мистецтва, держави і родини.

Якщо розглядати цінності у контексті сучасних освітніх тенденцій, спрямованих на досягнення більшого демократизму та прозорості в освіті, то варто визначити свободу однією з найвищих цінностей та найважливішою ознакою демократії. Свобода у соціальному ракурсі співвідноситься з такими поняттями, як політична рівність, політичний плюралізм, вона є міцним правовим захистом громадян. Характерними і важливими для демократичного суспільства є також свобода преси та інших засобів масової інформації, свобода вибору громадянами своїх представників до органів державної влади. Через акцентування уваги учнів у процесі навчання і виховання на цих аспектах свободи відбувається формування в них активної громадянської позиції, в основу якої покладена свобода. У такому разі особистість буде відчувати свою значимість як члена суспільства, здатного брати участь і впливати на суспільні процеси. Активна громадянська позиція передбачає, передусім, відповідальне усвідомлене ставлення до себе, своїх думок, вчинків, а з точки зору суспільства – відповідальне ставлення до інших, до своєї сім'ї, до природи і т.д. Все це дає підстави стверджувати, що свобода і відповідальність, формування яких у сучасних умовах є надзвичайно важливим для розвитку моральної особистості, виступають одними з тих загальнолюдських цінностей, які об'єднують різні педагогічні системи.

Прищеплення цінностей свободи і відповідальності має стати невід'ємною складовою навчально-виховного процесу, оскільки вони формують гуманістичну поведінку і свідомість. Реалізація цінностей свободи і відповідальності, які інтегруються з толерантністю, лояльністю, гідністю, самовдосконаленням, доброзичливістю, щирістю, у демократичному суспільстві відбувається через поважне ставлення до прав і поглядів інших людей, готовності до мирного вирішення конфліктів.

Свобода виступає однією з найвищих цінностей, без якої процес формування високоморальної особистості виявляється неможливим: "Свобода є необхідною умовою процесу формування високоморальної особистості, збереження її моральної гідності. Вона розглядається як найвища людська

цінність усіх епох, поколінь, педагогічних систем” [117, с.322]. І.Фіхте вважає, що свобода є ніщо інше, як шлях до поновлення людства. Тільки за її допомогою людство може наблизитися до своєї головної мети – побудови відношень вільно та у відповідності з розумом.

Поняття свободи не є статичним, воно динамічне, оскільки свобода – це не факт, а дія, процес, спрямовані на її завоювання. Е.Фромм і Р.Ріхау підкреслюють, що, говорячи про свободу, варто вживати не дієслово “існує”, а говорити, що свободу завойовують, оскільки вона є боротьбою з перешкодами, труднощами, несприятливими умовами. У такий спосіб, долаючи перешкоди, виявляється людська гідність і особистість, а, завоювавши свободу, людина стає вільною [50, с.157-158].

Водночас з цим категорія свободи є однією з найскладніших, тому що може вживатися у різних значеннях. Вона може бути моральною, фізичною, інтелектуальною, економічною, психічною, психологічною, психофізичною, етичною, цивільною, академічною, політичною, метафізичною.

Існують також “свобода вибору”, “свобода преси”, “свобода совісті”, “свобода віросповідання”, “свобода навчання”, “свобода слова”. У залежності від контексту свобода виступає “матеріальною” у П.Шталя, “конкретною” у Г.Гегеля, “позитивною” у А.Мюллера.

У дослідженнях багатьох філософів, педагогів, психологів свобода займає центральне місце в ієрархії цінностей поряд з добротою, справедливістю, чесністю, щирістю, співчуттям. Свобода – це основоположна риса людини як творчої особистості. Вона дає кожній людині можливість вибору: певних можливостей, шляху, добра чи зла. Але основною для людини залишається внутрішня свобода, свобода її духу, яка ґрунтується на певних духовних цінностях добра, істини, краси. Відомі філософи підтримували цю думку. І.Кант вважав, що в основі людських вчинків повинен лежати моральний категоричний імператив: “Максима твоєї волі повинна відповідати основі загального законодавства” [199, с.24]. Тобто, людина повинна діяти і ставитись до інших людей так, як хотіла би щоб ставилися до неї. У концепції І.Канта

свобода посідає особливе місце і завжди співвідноситься з іншими категоріями. Свобода не може існувати без моралі і морального обов'язку, вона зумовлює певне моральне зобов'язання, так само і мораль передбачає свободу [206, с.85].

Г.Гегель, як і І.Кант, називає свободу найвищою цінністю, критерієм реальності, внутрішньою необхідністю, оскільки все відбувається через неї та заради неї. Він стверджує, що свободу та самоствердження можна вважати сенсом людського життя, який реально існує, але не може повністю реалізуватися [91, с.255-259]. Г.Гегель не відрізняє поняття свободи та волі, а визнає їх абсолютно тотожними, до яких має наближатися людина, щоб досягти самовдосконалення та “самопоглиблення”, оскільки сенс життя полягає у досягненні та реалізації свободи, тобто у розкритті волі.

Погляди філософів, педагогів, психологів співпадають відносно того, що свободу не можна розглядати як автономну категорію, оскільки вона пов'язана з іншими поняттями. Г.Гегель пов'язував свободу з мисленням, Ф.Ніцше – з волею, І.Кант – з моральним обов'язком.

У визначенні свободи різні філософи, гуманісти, психологи (І.Кант, А.Шопенгауер, С.Кіркегор, В.Віндельбанд, Е.Фромм) намагалися виділити різні типи, різновиди свободи, навіть створити її класифікацію. Найвище за все І.Кант цінував свободу думки як окремий тип свободи. Людина, яка у своїх думках вільна, коли вона досягне рівня вільного розуму, буде здатна діяти вільно [22, с.9]. А.Шопенгауер, вводячи свободу до системи вищих цінностей, поділяв її на фізичну, інтелектуальну та моральну [130, с.323].

С.Кіркегор вважав, що існує свобода волі та справжня позитивна свобода. Свободу волі він тлумачить як здатність робити вибір, завдяки чому людина стає більш моральною [100, с.247]. Тому категорія вибору посідає важливе місце у системі цінностей С.Кіркегора. Вибір між добром та злом він називає єдиним та абсолютним і наголошує на тому, що саме при цьому особистість набуває моральності.

У працях Е.Фромма також значна увага приділяється дослідженню свободи. Свобода, за Е.Фроммом, як мета існування, пов'язана з іншими

поняттями: людина, любов і здатність любити, які самі можуть виступати найвищими моральними цінностями. Особливостями свободи є визначення людського існування, тому людське існування і свобода нерозривні; зміна поняття свободи в залежності від того, як людина усвідомлює себе незалежною й окремою істотою; поєднання зі світом через любов і творчість; зв'язок з людським мисленням; діалектичний характер процесу її розвитку, індивідуальне її зростання; неоднозначність характеру.

Е.Фромм розглядає свободу з різних боків: вона може бути позитивною – «свобода чого-небудь», та негативною – «свобода від чого-небудь». «Позитивна» свобода – це поєднання зі світом та самим собою через працю, любов, реалізацію інтелектуальних можливостей. «Негативна» свобода – це розрив між особистістю та навколишнім світом [192, с.40]. Все ж таки Е.Фромм більше схиляється до переваги позитивного значення поняття свободи, яка виступає необхідною умовою щастя. У такому контексті під свободою розуміється можливість реалізовувати свої наміри, тобто перспектива саморозвитку та самовдосконалення відповідно до законів суспільства. Людина є вільною, коли вона себе реалізує, її свідомість та діяльність активні, тому що у такому випадку людина сама собою є джерелом життя.

Особливого значення набуває дослідження проблеми свободи у роботах німецького філософа та педагога В.Віндельбанда, який розглядає її не лише з позиції моралі, а також релігії, права та психології. Як одну з форм свободи він розглядає моральний ідеал і зазначає, що свобода може набувати цієї форми, коли йдеться про її нормативний зміст.

В.Віндельбанд створив власну класифікацію свободи, у якій основною є свобода волі, тому що вольові вчинки зумовлюють ступінь свободи дій, свободи вибору та бажань. Отже, за В.Віндельбандом свобода волі поділяється на свободу дій, вибору і бажань. Свобода волі є однією з найголовніших моральних категорій, оскільки є “особливою формою проблеми свободи” [38, с.49]. Щодо питання зв'язку поняття свободи з іншими філософськими категоріями перевага надається відповідальності, оскільки ступінь свободи

зумовлює ступінь моральної, релігійної та правової відповідальності людини за свої вчинки.

Прослідковуємо паралель у поглядах В.Віндельбанда та Г.Йонаса на найвищі цінності. Незважаючи на те, що майже сторіччя розділило цих дослідників, подібність висновків щодо відповідальності як однієї з найголовніших загальнолюдських цінностей ще раз доводить, що найвищі цінності повинні базуватися на принципах гуманізму та моральності, а також те, що матеріальні речі не можуть замінити духовність та мораль. Співзвучно з категоріями “бути” і “мати” Е.Фромма В.Віндельбанд вказує на багатозначність функцій поняття та його подвійний характер. “Вільними”, на його думку, можуть бути: стан, тобто можливість здійснення вільних вчинків; сила, коли її розвиток гармонує з законами розвитку природи; жива істота, що рухається відповідно до власної природи [38, с.13].

Процес формування свободи суб’єкта є синтезом багатьох процесів свідомості та підсвідомості і виступає метою та найвищою моральною цінністю, до якої людство намагається наблизитися протягом століть. Але свобода має й негативний відтінок (В.Віндельбанд, Е.Фромм, М.Денгофф). Останнім часом все більше говорять про необхідність обмеження свободи та створення балансу між свободою та порядком, оскільки свобода без самообмеження призводить до деградації людини. М.Денгофф вважає, що звільнення свободи від будь-якого роду обмежень веде до повної втрати норм моралі та етики, а людина, яка живе за принципами такої свободи, стане нігілістом і гедоністом. Зростання свободи є позитивним процесом, коли йдеться про побудову правового суспільства, свободу поглядів, рівноправність громадян. Але на свободу не повинна розповсюджуватися максимізація, яка є домінантним принципом сучасного життя. Свободу слід обмежувати традиціями, етичними нормами та нормами поведінки в суспільстві, які виступають вагомими чинниками суспільної стабільності та гармонійності.

Цінність “свобода” співвідноситься з іншими загальнолюдськими цінностями, зокрема необхідністю, відповідальністю і пізнанням. Але особливо

тісний зв'язок існує між поняттями “свобода” і “відповідальність”. Відповідальність є логічним наслідком свободи. Чим більше знає людина, тим більше зростає її свобода, а відповідно і її відповідальність. Реалізувати власну свободу можна лише через врахування волі і прагнень інших людей, поваги до їх свободи.

Різні дослідники надавали великої уваги і значущості відповідальності (В.Віндельбанд, Г.Гегель, І.Кант, Л.Фейєрбах). Але особливо важливим для визначення відповідальності є підхід Г.Йонаса, оскільки він брав за основу сучасну цивілізацію і сучасні умови, врахував наймогутніші досягнення науки і техніки та місце людини у системі “людина-техніка-технологічна цивілізація”.

Відповідальність у XXI столітті стає основною моральною цінністю, яка розповсюджується на всі сфери й аспекти приватного, суспільного і політичного життя, охоплює масштаби всієї планети та спрямована у майбутнє. Від розвитку цього почуття залежить напрям розвитку цивілізації й існування людства взагалі. Власне відповідальність є дуже громіздким поняттям, оскільки пронизує всі сфери життя від особистої до політичної, тому у визначенні відповідальності слід враховувати два чинники, які доповнюють один одного та є інтегруючими складовими етики загалом. Такими чинниками є об'єктивний, який має справу з розумом, і суб'єктивний, пов'язаний із почуттям [94, с.133].

Г.Йонас виділяє різні типи відповідальності, які найбільшою мірою поширені у суспільстві: природна та штучна (договірна); горизонтальна та вертикальна; легальна та моральна; відповідальність “за” та “перед”.

Поряд з цими існують ще два типи відповідальності – батьківська та політична (державна), які заслуговують особливого розгляду та аналізу. Батьківська відповідальність виступає першоджерелом усіх проявів відповідальності [94, с.157]. З одного боку, обидва види передують всім іншим відомим проявам відповідальності, з іншого боку, вони поєднують у собі всі можливі види та прояви відповідальності. Властиві цим видам якості та особливості, найяскравіше розкривають сутність власне поняття “відповідальність”. Існують три основні елементи, які, на думку Г.Йонаса, не

лише розкривають зміст, спільність та відмінність батьківської та політичної відповідальності, а й визначають спільне стосовно існування щастя людської істоти, – “всеосяжність”, “безперервність” і “майбутнє”.

Всеосяжність обов’язків виявляється у обох видах відповідальності, батьківській і політичній, які розповсюджуються на все буття їхніх об’єктів і охоплюють всі інтереси та потреби від буденних до найвищих. Так, батьки, наприклад, несуть відповідальність за дитину, яка є предметом всієї відповідальності.

Особливу увагу Г.Йонас звертає на виховання. Внаслідок всеосяжності свого предмета переплітаються і доповнюють одна одну найприватніша і найсуспільніша сфери буття. Через виховання дитина входить у суспільство, світ інших людей, знайомиться з новим середовищем, тобто її життя вже виходить за межі родинних стосунків. Спочатку індивід засвоює мову, потім суспільні цінності, норми, правила поведінки і, засвоївши їх, стає членом більшої спільноти. Сфера приватного життя вже починає охоплювати і громадське. Інакше кажучи, “громадянин” є метою виховання, він не формується лише зусиллями держави, оскільки є частиною батьківської відповідальності. Цей факт має зворотну сторону. Держава має відповідати та піклуватися про виховання дітей, а батьки виховують їх для держави. Держава здійснює вплив на формування своїх громадян через різні установи й заклади, що знаходяться в її компетенції і під її наглядом. У такий спосіб здійснюється політика у сфері виховання. Окрім того, державні установи можуть контролювати процес виховання й у разі необхідності втручатися у нього, наприклад, коли треба захистити дітей від своїх батьків, примусити їх виконувати батьківські обов’язки чи позбавити їх батьківських прав, надати особливу допомогу, якщо батьки не в змозі це зробити. Все більше і більше батьківська відповідальність переноситься на державну. Відбувається трансформація і перехід одного виду відповідальності в інший [94, с.158-159].

Іншим важливим елементом, характерним для батьківської та політичної відповідальності, Г.Йонас вважає безперервність, яка є логічним наслідком,

продовженням всеосяжності. Оскільки життя предмета відповідальності не припиняється, ані батьки, ані уряд не мають права давати собі у цій справі відпочинок. Дуже важливою у цьому ракурсі є вимога забезпечення безперервності існування. Всеосяжність та безперервність відповідальності дуже тісно переплітаються одна з одною. У такому випадку політична відповідальність має розширеніший часовий простір, який сягає далеко в минуле та охоплює майбутнє [94, с.162-164].

Відповідальність має справу з майбутнім. Кожного дня люди турбуються про те, яким буде наступний день, що треба зробити. Але коли йдеться про відповідальність та майбутнє, то тут вже вирішального значення набувають зовсім інші виміри. Майбутнє усього існуючого стає спільним предметом усіх окремих дій відповідальності, які завжди опікуються саме ближнім. Це сфера майбутнього передбачення, інше є непередбачуваним внаслідок багатьох причин, серед яких основними є невідомі об'єктивні обставини, спонтанність наявного життя, свобода життя.

Головним завданням відповідальності у поєднанні з свободою є служіння суспільному прогресу, тому формувати вільну особистість слід не на основі підходу до свободи і відповідальності як абстрактних категорій, а на основі комплексного підходу до системи моральних цінностей взагалі, розкриваючи зв'язок свободи і відповідальності з іншими поняттями і суспільними процесами.

Слід зазначити, що у процесі формування ціннісного ставлення до світу дуже вагомим залишається значення всього особистісного, індивідуального, своєрідного, національного. Особистісні цінності відображаються у свідомості у формі ціннісних орієнтацій, які Л.Чупрій визначає найважливішими елементами внутрішньої структури особи, закріпленими життєвим досвідом індивіда і всією сукупністю його переживань [199]. Отже, система цінностей визначає сутність як людини, так і певної спільноти, направленість їхніх дій і вчинків.

Складна природа цінностей та ціннісних орієнтацій є основою для різних класифікацій, що відбивають відповідні теоретичні погляди, яких

дотримуються автори цих класифікацій. У вітчизняній науці проблемою класифікації цінностей і ціннісних орієнтацій займаються Т.Бутківська, І.Ващенко, О.Вишневський, П.Ігнатенко, М.Лапін, Н.Петрунівська, В.Ядов.

П.Ігнатенко класифікує ціннісні орієнтації за такими принципами: за об'єктом споживання – матеріальні, морально-духовні; за метою споживання – егоїстичні, альтруїстичні; за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні; за родом діяльності – термінальні, інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворюючі; за належністю – особистісні, групові, колективні, суспільні, національні, загальнолюдські [90, с.14].

М.Лапін виділяє чотири групи цінностей в залежності від їх місця у статусно-ієрархічній структурі ціннісної свідомості: “ядро” ціннісної структури, “структурний резерв”, “периферія”, “хвіст”. “Ядро” – це цінності найвищого статусу, які поділяють більше 60% населення, як правило, це загальнолюдські цінності (здоров'я, щастя, сімейний добробут). Кожну наступну групу утворюють цінності нижчі за рангом. У “хвості” знаходяться цінності, значення яких для індивіда постійно зменшується, до них належать колективістські цінності та такі, які є успадкованими від особливостей культури минулого (краса природи і мистецтва, щастя інших). “Структурний резерв” та “периферія” – це цінності середнього статусу, ознакою яких є мобільність, вони можуть переміщатися як у “ядро”, так і на периферію. У структурі цих цінностей найчастіше відбуваються ціннісні конфлікти між індивідом та соціальною групою чи внутрішні особистісні конфлікти [184, с.15; 190, с.15-16].

І.Ващенко, Н.Петрунівська і В.Ядов за основу беруть ознаку диференціації цінностей (термінальні-інструментальні) і виділяють два класи: цінності-цілі та цінності-засоби. Під термінальними, які поділяються на особисті та соціальні, розуміють цінності, що виражають найважливіші цілі, ідеали, самоцінний зміст життя людини, цінність сім'ї, міжособистісних стосунків, волі, праці тощо. Інструментальні цінності – збереження таких засобів досягнення цілей, які схвалює це суспільство. Це моральні норми

поведінки, з одного боку, та такі якості, як незалежність, ініціативність, авторитет, з іншого боку [35, с.33].

Т.Бутківська поділяє всі цінності на дві групи – сутнісно-життєві та універсальні. Під сутнісно-життєвими маються на увазі уявлення про добро і зло, щастя, мету та сенс життя. Універсальні поділяються на такі підгрупи: вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта), суспільного визначення (працелюбство, соціальний статус), міжособистісного визначення (чесність, альтруїзм, доброзичливість), демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет). За іншою класифікацією цінності поділяються на партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї) та трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту) [30, с.27].

За О.Вишневським, цінності поділяються на п'ять груп: абсолютні (доброта, чесність, любов, справедливість, гідність, мудрість, свобода, правда, віра, надія, милосердя); національні (патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, почуття національної гідності, державотворчі прагнення, історична пам'ять, прагнення до національної єдності, любов до рідної культури, мови, збереження національних свят, традицій, увага до зміцнення здоров'я громадян); громадські (свобода людини, рівність всіх людей, визнання принципів демократії, ідея соціальної гармонії, обов'язки перед іншими людьми, повага до законів); сімейні (моральні основи існування сім'ї, оберігання пам'яті предків, збереження сімейних традицій); цінності особистого життя (внутрішня свобода, почуття власної гідності, воля, самоконтроль, самодисципліна, енергійність, мудрість, розум, здоровий глузд, мужність, рішучість, зовнішньоетична вихованість, щедрість, повноцінна самореалізація, розвиток творчого потенціалу, естетичних смаків, турбота про охорону довкілля) [39, с.238].

М.Боришевський також розробив класифікацію цінностей, у якій на першому місці знаходяться моральні цінності. Вони спрямовані на гуманізацію міжлюдських стосунків – доброта, справедливість, щирість, толерантність, взаємоповага, відповідальність, принциповість, працелюбство.

До найважливіших цінностей відносяться також: громадянські цінності (патріотизм, почуття відповідальності за сучасне і майбутнє нації, інтерес до історії країни та свого краю, правова вихованість, законослухняність); естетичні цінності (естетична вихованість, розвиненість естетичних смаків, уподобань, уміння цінити справжню красу); екологічні цінності (екологічний світогляд, усвідомлення значення навколишнього середовища, бережливе ставлення до природи, здатність до естетичного сприйняття природних явищ, відповідальність за природу та перед природою за наслідки діяльності); інтелектуальні цінності (формування власних поглядів, здатність мислити критично й самокритично, повага до думок та поглядів інших людей); валеологічні цінності (серйозне ставлення людини до свого фізичного та психічного здоров'я, привчання себе до здорового способу життя, фізкультури, спорту) [29, с.28].

Проблема вибору та визначення основних цінностей освіти і виховання є також однією з пріоритетних у педагогічній системі Німеччини. Значний внесок у дослідження цінностей зробили праці Г.Клагеса, у яких продемонстровано тенденцію до зменшення цінностей обов'язку та зростання значущості цінностей індивідуальності та особистісного розвитку [241, с.154]. На думку автора, цінностям обов'язку, підкорення суспільному благу та залежності від сім'ї у широкому сенсі, надається перевага цінностям суспільної організації життя та вільного часу. Г.Клагес відмічає відхід від "класичних" цінностей – підкорення, дисципліна, слухняність, обов'язок – до індивідуалістичних цінностей у суспільному контексті. Така ціннісна орієнтація свідчить про бажання бути суспільно активними, вільними, займатися самореалізацією, розширювати власний світогляд у різних сферах життя [236].

О.Гьоффе, сучасний німецький філософ, поділяє цінності на три групи: інструментальні, прагматичні та моральні. До першої він відносить "традиційні" німецькі цінності – пунктуальність, ощадливість, охайність, старанність. До другої групи входять щастя, добробут, здоров'я. Третя група – толерантне відношення до інших та толерантна поведінка у конфліктних ситуаціях, турбота про слабких [248, с.30].

Ф.Озер та А.Шлефлі також займаються вивченням динаміки індивідуальних ціннісних ієрархій німецької молоді. Вони провели дослідження, у якому взяли участь 50 учнів професійної школи віком від 16 до 20 років. Основна концепція полягала у тому, щоб у рамках інтенсивної програми, розрахованої на 35 навчальних годин, здійснити вплив та змінити ціннісні орієнтації молоді. Особливістю цієї програми є її часова обмеженість, оскільки попередні подібні дослідження тривали від 4 до 8 місяців. На початку дослідження та після його закінчення було проведено два експериментальні тести з метою визначення індивідуальної ціннісної ієрархії учнів, яка складається з восьми цінностей. Через шість місяців було проведено третій контрольний тест, який продемонстрував незначні зміни моральних переконань та їх динамічність.

Досягти змін у системі ціннісних орієнтацій учнів авторам програми вдалося завдяки вдалому відбору методів і прийомів впливу на свідомість підлітків. Теми дискусій, рольові та стратегічні ігри, усні та письмові завдання були спрямовані на те, щоб спонукати необхідність подальшого розвитку морального мислення, формування аналітичного мислення, виховання толерантності і відкритості до інших людей, набуття теоретичних знань з основ морального виховання для впровадження їх у життя. Найважливішим висновком експерименту є усвідомлення того, що єдиним шляхом досягнення позитивних змін індивідуальної ціннісної ієрархії є створення позитивної психологічної атмосфери. Така атмосфера дозволяє кожному вільно висловлюватися й відстоювати свою позицію, вести дискусію з іншими, бути відкритими й щирими [248; 249].

У табл. 1.2. наведені результати експериментальних та контрольного тестів. Рангова послідовність представлена від найважливішої до найменш важливої цінності, а значення цінності – у відсоткову відношенні [248, с.164].

**Індивідуальна ціннісна ієрархія учнів професійної школи
за Ф.Озером та А.Шлефлі**

Тест №1			Тест №2			Тест №3		
№	Цінність	%	№	Цінність	%	№	Цінність	%
1	Кохання	60,0	1	Кохання	65,1	1	Кохання	73,3
2	Дружба	60,0	2	Дружба	57,4	2	Дружба	70,0
3	Професія	35,0	3	Здоров'я	40,4	3	Здоров'я	43,3
4	Спорт	27,0	4	Толерантність	31,9	4	Мир	38,1
5	Колективізм	25,0	5	Професія	27,6	5	Толерантність	30,0
6	Гроші	23,5	6	Сім'я	25,5	6	Сім'я	30,0
7	Свобода	17,6	7	Свобода	25,5	7	Подорожі	23,3
8	Дозвілля	15,6	8	Самоповага	21,1	8	Гроші	23,3

Як видно з табл. 1.2., індивідуальна ціннісна ієрархія не є постійною, вона змінюється з часом, під впливом різних чинників. Після проведення експерименту такі цінності, як спорт, колективізм, гроші, дозвілля втратили своє значення, а їх місце зайняли толерантність, здоров'я, самоповага і сім'я. Змінюється і рангове значення цінностей. Професія з третього місця опускається на п'яте. Контрольний тест демонструє стійкість таких цінностей, як кохання, дружба, здоров'я, а поряд з толерантністю з'являється цінність миру.

Проведений експеримент свідчить про те, що домінуючими є духовні цінності, а гроші в індивідуальній ієрархії займають останнє місце. Такі цінності як мир і толерантність є певним відображенням суспільних проблем, коли особливо важливим є виховання в душі миру, поваги і толерантності до інших.

Дослідження індивідуальних ціннісних орієнтацій свідчить про те, що процес прищеплення і формування моральних цінностей потребує комплексного підходу й аналізу різних чинників впливу на свідомість учнів. Передумовою ефективного морального виховання є пошук нових, психологічно й педагогічно обґрунтованих форм навчання.

Особливу увагу слід звернути на зростання цінності сім'ї у ході експерименту. Сім'я залишається однією з найвищих цінностей у різних педагогічних системах, незважаючи на значні процеси трансформації [82; 83]. У сім'ї починається власне виховання та виховання справжніх моральних цінностей. Від того, які стосунки панують між батьками, від атмосфери у сім'ї значною мірою залежить формування високоморальної, вільної, відповідальної особистості. У сім'ї не лише зберігаються імена предків, сімейні традиції, свята, що виховує в дитині повагу до старших поколінь, толерантність, ввічливість, але й відбувається первинна соціалізація, залучення до суспільних норм і цінностей [80]. Праці багатьох дослідників (Н.Брюнінг, І.Вебер-Келлерманн, П.Гаук, М.Рендант, Р.Роланд, Р.Рудольф, П.Штрук) доводять, що інститут сім'ї у німецькій педагогіці займає важливе місце у системі ціннісних орієнтацій [216; 232; 237; 240; 254; 259; 266; 267].

Порівняння цінностей педагогічних систем Німеччини й України є досить суб'єктивним явищем у залежності від того, які аспекти виступають головними у визначенні спільного і розбіжного. Зміни ціннісних орієнтацій залежать не лише від політичних та економічних подій, але й від багатьох інших особистих і суспільних чинників, а тому не можуть точно прогнозуватися.

Проте, можна виділити спільні тенденції та спрямованість ціннісних орієнтацій у педагогічних системах Німеччини й України. Порівняємо ціннісну ієрархію німецької молоді за Ф.Озером та А.Шлефлі та ієрархію цінностей за І.Ващенком та Н.Петрунівською. Останні розглядають соціокультурний зміст цінностей, їх трансформацію та специфіку ціннісної свідомості у кризово-реформованому суспільстві [35].

Ієрархія цінностей у педагогічних системах Німеччини й України

Цінності німецької молоді	Цінності української молоді
Кохання	Життя, самоцінність
Дружба	Моральність
Здоров'я	Сім'я, особисте щастя
Мир	Благополуччя (робота, прибутки, комфорт, здоров'я)
Толерантність	Ініціативність
Сім'я	Традиційність
Подорожі	Незалежність
Гроші	Взаємодопомога

Дані табл. 1.3. свідчать про те, що основним принципом, за яким можна об'єднати цінності двох культур, є принцип пріоритетності загальнолюдських цінностей. Такі цінності, як здоров'я, сім'я, кохання, яке асоціюється з особистим щастям, моральність, яка передбачає толерантність і повагу до інших, тобто мир і мирне врегулювання будь-яких конфліктів, є спільними для обох педагогічних систем. Ці цінності можуть посідати різне місце в ієрархії цінностей, однак важливішим є той факт, що за своєю значимістю та сутністю ієрархії є приблизно однаковими. Як зазначає М.Каган, питання про пріоритет однієї чи іншої системи цінностей не має сенсу, оскільки ієрархічні системи практично однакові за своєю значимістю для суспільства, культури, саморозвитку людства [95, с.141]. Різні ієрархічні системи доповнюють одна одну й у такий спосіб створюють єдине ціле, гармонію.

Близькими до поглядів І.Ващенко та Н.Петрунівської є погляди Н.В.Фролової, яка вказує на зміни ціннісної свідомості молоді. На її думку, у суспільстві спостерігається загальна тенденція переходу до індивідуалістської системи цінностей, а тому перевага надається поєднанню особистісних (щастя,

любов, внутрішня гармонія, наявність добрих друзів) та суспільних цінностей (зростання професійної кар'єри, професійна саморегуляція). Результатом трансформацій та змін у суспільстві є проголошення свободи, впевненості у собі, активного діяльного життя найвищими цінностями, у той час як колективістська цінність “щастя інших” відноситься до числа найменш значущих [190, с.15].

Німецькі дослідники (Е.Олдмейєр, Р.Інглехарт) підкреслюють зростання значення пост-матеріальних цінностей, естетичних та екологічних аспектів життя у зв'язку з економічним добробутом та соціальною захищеністю людей. Б.Шльодер, досліджуючи ціннісні орієнтації німецької молоді, стверджує, що у Німеччині продовжується перехід від раніше домінуючих консервативних до естетичних та екологічних цінностей. Одночасно процеси глобалізації посилюють тенденцію індивідуалізації та підкреслення цінностей самореалізації [203].

Незважаючи на різні погляди, існує група цінностей, яка має однаково важливе значення у різних педагогічних системах. Тому при побудові єдиного освітнього простору слід виходити із спільних цінностей (індивідуальність, ініціативність, освіта, активність, свобода, незалежність, сім'я, толерантність), які можна об'єднати за принципом загальнолюдських, оскільки вони є передумовою формування наднаціональної громадянськості й європейського менталітету. Розбіжності в ціннісних орієнтаціях можна розглядати з позитивного боку і сприймати їх як основу для виховання толерантності і поваги до інших культур, як можливість пізнання історії і традицій інших ментальностей, оскільки система цінностей є відображенням культурно-історичного розвитку держави, її національних традицій, менталітету, світогляду. У свою чергу, розуміння інших культур і ментальностей є необхідною умовою створення єдиного освітнього простору, на розбудову якого спрямовані зусилля різних педагогічних систем.

Якщо ж об'єднати цінності двох культур разом, то основними принципами побудови нової системи цінностей у різних педагогічних системах на початку третього тисячоліття мають стати: визначення людиною критеріїв добра і зла та

спрямування зусиль на добробут; плідне мислення, активна діяльність, актуалізація потенційних можливостей, розвиток розуму й душі; усвідомлення людиною власної гармонійності та гармонійності у відношеннях з природою; самоствердження, а також прагнення до самореалізації; саморозвиток та творча діяльність людини; орієнтація на гуманність у всіх діях, співчуття, внутрішня свобода, доброзичливість до людей; боротьба проти дегуманізації та антигуманних традицій і саморуйнування культури; відмова від патологічного споживання та нагромадження; моральне задоволення як основна мотивація діяльності людини; орієнтування на настанову “бути”, а не “мати”, тобто відмова від орієнтації володіння.

Висновки до першого розділу

Інтеграція і створення єдиного освітнього простору як стратегічного напрямку розвитку різних педагогічних систем потребують спільних підходів до визначення основних цінностей освіти і виховання особистості. Від системи моральних цінностей, які визначені базовими, основними в процесі навчання, залежить напрям розвитку особистості, її життєва позиція та розвиток суспільства загалом. Ціннісний підхід розглядається дослідниками як найпріоритетніша освітня проблема, пов'язана з гуманістичною парадигмою освіти, реалізація якої передбачає звернення до моральних загальнолюдських цінностей та їх відтворення у нових поколіннях.

Складність та багатогранність поняття цінностей спричинили відсутність однозначного його визначення, що ускладнює процес визначення пріоритетних цінностей освіти і виховання.

У науковій літературі існує безліч різних підходів до визначення поняття цінностей, але найважливішими вважаємо такі положення:

- цінності виступають основою орієнтирів та орієнтацій особистості в життєвому просторі;

- цінність сприймається як поширений суб'єктивний образ або уявлення;
- цінність ототожнюється з новою ідеєю, яка виступає як індивідуальний або соціальний орієнтир;
- цінності виступають духовними векторами життя та адекватними індикаторами розвиненої особистості;
- цінності слугують орієнтирами в навколишньому середовищі і регуляторами відносин особистості з оточуючим світом;
- цінності упорядковують дійсність та вносять в її осмислення оціночні моменти.

Спільність різних поглядів полягає в тому, що цінності мають перетворитися на внутрішні якості особистості, якими вона керується у своїй діяльності.

Складна природа цінностей та ціннісних орієнтацій є основою різних класифікацій. Цінності класифікують за різними ознаками: матеріальні-морально-духовні, егоїстичні-альтруїстичні, конкретні-абстрактні, термінальні-інструментальні (П.Ігнатенко); сутнісно-життєві та універсальні, партикулярні-трансцедентні (Т.Бутківська); абсолютні, національні, громадські, сімейні, індивідуальні (О.Вишневський).

У педагогічній системі Німеччини спостерігається зростання цінностей особистісного розвитку, що свідчить про бажання бути суспільно активними, вільними, займатися самореалізацією, розширювати власний світогляд (Г.Клагес). Значне місце посідають «традиційні» німецькі цінності — пунктуальність, ощадливість, охайність, старанність (О.Гьоффе). У зв'язку з економічним добробутом та соціальною захищеністю зростає значення пост-матеріальних цінностей, естетичних та екологічних аспектів життя (Е.Олдмейер, Р.Інглехарт, Б.Шльодер).

Цінності і ціннісні орієнтації мають свою динаміку. Основними причинами трансформації цінностей є: соціально-економічні зміни суспільства, мікро- та макрооточення, міжособистісний вплив, вікові, індивідуальні, психологічні особливості, система виховання, ступінь самореалізації та саморозвитку,

професійна спрямованість, доступ до засобів освіти, участь у суспільному житті, сімейні традиції,

Існує група цінностей, яка має однаково важливе значення у різних педагогічних системах і яка є основою єдиного освітянського простору. Індивідуальність, ініціативність, освіта, свобода, незалежність, толерантність, сім'я є передумовою формування наднаціональної громадянськості й європейського менталітету.

Спільними для різних педагогічних систем є також свобода і відповідальність, оскільки вони відкривають шлях до оновлення людства (І.Фіхте), сприяють формуванню гуманістичної поведінки і світогляду. Свобода формує також такі якості, як толерантність, лояльність, гідність по відношенню до себе, відповідальність, що виступає важливою складовою процесу навчання і виховання і відповідає основним завданням освіти третього тисячоліття.

Розбіжності в ціннісних орієнтаціях слід сприймати як основу виховання поваги до інших культур, як можливість пізнання історії і традицій інших ментальностей.

Основними принципами побудови нової системи цінностей на початку третього тисячоліття є: плідне мислення, активна діяльність, прагнення до самореалізації, розвиток розуму й душі, гуманність, внутрішня свобода та гармонійність, відмова від патологічного споживання та нагромадження.

РОЗДІЛ 2

Діахронічний аналіз цінностей в педагогічній системі Німеччини

У другому розділі ставимо за мету оцінити історико-педагогічні явища в педагогічній системі Німеччини, проаналізувати причини трансформації і девальвації системи ціннісних орієнтацій, а також з'ясувати можливі шляхи її подолання, дослідити динаміку цінностей гуманістичної традиції у німецькій педагогічній системі, оскільки вони мають стати основою єдиної європейської системи моральних цінностей і запорукою успішної євроінтеграції.

2.1. Динаміка цінностей гуманістичної традиції в кінці ХІХ-на початку ХХІ століття

Запорукою успішної євроінтеграції є спільні підходи до розвитку освіти і особистості у ХХІ столітті, які базуються на моральних загальнолюдських цінностях. Впродовж століть у педагогічній системі Німеччини накопичувалися цінності, теоретичною і духовною основою яких є праці видатних німецьких мислителів. Педагоги, психологи і філософи – Ф.Дістервег, Й.Герbart, Ф.Ніцше, Г.Кершенштейнер, П.Петерсен, Е.Мейман, В.Лай – залишили цінну виховну, теоретичну і духовну спадщину, яка продовжує бути актуальною і потребує глибокого пізнання й використання в сучасній українській педагогічній діяльності. Аналіз моральних цінностей у педагогічній системі Німеччини дасть можливість оцінити історико-педагогічні явища і на основі цього сформулювати концептуальні засади розвитку гуманістичної педагогіки ХХІ століття в Україні, в основу якої покладені загальнолюдські моральні цінності і норми [68].

На сучасному етапі розвитку української держави система освіти переживає важливі зміни. Осмислення і врахування світового педагогічного досвіду, зокрема німецького, є передумовою успішного впровадження змін у національну систему освіти. Спільною ознакою педагогічних систем Німеччини і України є спрямованість на виховання високоморальної всебічно розвиненої особистості. Для Німеччини ідеї морального виховання на засадах вищих моральних цінностей не є новими, вже у XV столітті з'являються перші спроби привернути увагу до морального виховання. У зв'язку з цим багатовіковий досвід Німеччини може бути корисним в пошуках шляхів виховання й розвитку моральної особистості на гуманістичних засадах.

Ретроспективний аналіз цінностей гуманістичної традиції показує, що моральність була центральним питанням у педагогіці Німеччини протягом багатьох століть, а метою виховання – високоморальна особистість, характерними для якої є моральні переконання та моральна зрілість, збереження духовних орієнтирів, внутрішня свобода [117; 210; 228; 229]. Праці відомих педагогів, філософів і психологів – Й.Гербарта, Ф.Дістервега, Ф.Ніцше, Р.Штейнера, Г.Кершенштейнера, Е.Фромма, А.Швейцера – свідчать про те, що моральність відіграє провідну роль у формуванні особистості як члена суспільства і має суспільний характер.

Протягом XVII-XIX століть у зв'язку з радикальними змінами в різних сферах життя від політики до системи освіти у вирішенні проблеми моральності відбуваються зміни у країнах Європи, у тому числі й Німеччині. Але особливої уваги німецькі дослідники почали надавати проблемі моральності з кінця XIX століття, оскільки в цей період починається оновлення й реформування сучасної школи на засадах демократизації та гуманізації. Все частіше, як зазначає Г.М.Кемінь, педагогічна спільнота ігнорує та критикує досвід традиційної школи як такої, що не спроможна задовольнити вимоги суспільства щодо підготовки всебічно розвиненої особистості, здатної успішно розв'язувати актуальні питання науково-технічного прогресу, економіки, виробництва, державного управління і т.д. [99, с.4].

На розвиток гуманістичної педагогіки в Німеччині вплинули опубліковані у 1872 році так звані “Загальні положення”, що визначали роботу народних шкіл і вчительських семінарій Німеччини. Іншим чинником, що суттєво вплинув на розвиток не лише німецької, а й світової педагогічної думки, стало прийняття у 1872 році закону про початкову школу, згідно якого церква була усунена від керівництва школою. На перше місце висувається гармонійний розвиток людини, здібності та якості якої здатні впливати не лише на власний розвиток, але й на розвиток суспільства, до якого вона належить [176; 229]. Від учнів не вимагалось тепер заучування напам’ять великої кількості текстів, особливо релігійних, зросло значення арифметики, геометрії, історії, географії, фізики, природознавства. Педагогічні теорії Й.Песталоцці, Й.Гербарта, Ф.Дістервега, які мали великий вплив на формування педагогічних поглядів сучасників і наступних поколінь, стали набувати все більшої значимості.

У процесі навчання і виховання Ф.Дістервег, як і Й.Песталоцці, також приділяє особливу увагу гуманістичним цінностям, сутність виховання він вбачав у підготовці гуманних і свідомих громадян. У процесі навчання формується особистість, воля, почуття, проте не менш важливим є розвиток розумових здібностей. Саморозвиток і самовдосконалення Ф.Дістервег визначає як “самодіяльність для служби істині, красі та добру”. Особливе місце відводиться самостійному навчанню, оскільки тільки самостійно здобуті знання і навички мають цінність [167, с.71]. Саморозвиток, самонавчання, самовдосконалення певною мірою є проявами гуманної особистості, яка не зупиняється в своєму розвитку.

Значною мірою вплинули та зумовили подальший розвиток педагогіки в середині та другій половині XIX століття ідеї Й.Гербарта, які за його життя не отримали широкого розповсюдження. Він вважав, що педагогіка як самостійна наука повинна спиратися на філософію для визначення мети виховання і на психологію для визначення засобів реалізації мети виховання [7, с.55; 167].

Мета виховання, за Й.Гербартом, полягає у формуванні добродішних людей, які б із повагою ставилися до встановленого правопорядку. Великого значення Й.Гербарт надавав інтелектуальним цінностям, тому виступав за розвиток інтелекту, збагачення мислення і пам'яті, багатосторонність інтересів, що створює умови для самореалізації і сприяє всебічному розвитку.

Моральне виховання виконує провідну функцію в процесі навчання і виховання, а тому моральні цінності і норми покладені в основу етичної теорії Й.Гербарта. Головним завданням морального виховання є виховання такого характеру, в основу якого покладені п'ять основних моральних цінностей: внутрішня свобода, вдосконалення, приязнь, право, справедливість [167, с.63]. Якщо в людині сформовані ці якості і вони є частиною внутрішнього "я", то її можна вважати моральною особистістю, оскільки вона не здатна йти на конфлікти, а шукає компромісні виходи з проблемних ситуацій, поважає позицію інших, здатна відстоювати свою точку зору, дотримується в житті ідеї справедливості, не зупиняється в своєму розвитку, а постійно вдосконалюється.

Засобами морального виховання, за Й.Гербартом, є дотримання встановлених правил поведінки, сталий розпорядок дня, вечірнє читання, вивчення біографій відомих людей, ознайомлення з поезією, вироблення релігійного почуття смирення і покірливості. Проте головним і найефективнішим засобом морального виховання є опора на позитивне, яка є відправною точкою, без якої процес виховання буде неможливим. Тому в процесі навчання і виховання вчитель має в кожному знайти позитивні риси, схвалювати їх та піднімати в очах вихованця його власне "я".

Аналіз цінностей XIX століття не може бути достатньо об'єктивним та повним без розгляду моральної позиції Ф.Ніцше, який намагався створити власну характеристику морального стану Європи. З його ім'ям пов'язують становлення нової парадигми освіти та виховання, де значне місце посідають цінності. Головна ідея, яку висуває Ф.Ніцше, полягає в тому, що цінності втратили своє значення, що значно ускладнює їх аналіз. Проте існує необхідність критики, яка має знищити всі принципи, цінності та філософію взагалі, але не з

метою повного заперечення та життя у хаосі, а для того, щоб шлях до нових цінностей та нової філософії був вільним від перешкод [142, с.6]. За Ф.Ніцше, це означає, що слід гідно пережити епоху «нігілізму» і на основі критики створити нову систему цінностей.

Ф.Ніцше та його послідовники вважали, що життя за різних обставин вимагає від людини нової стратегії поведінки, а тому попередній досвід не має значення [112, с.14]. Суперечливість цього твердження виявляється в тому, що не можна повністю заперечувати набутий протягом століть досвід людства. Звісно, що кожна епоха вимагає нових правил та стандартів, але вивести їх без урахування як позитивних, так і негативних досягнень здається неможливим. Будь-яка педагогічна система не є еталоном, який можна скопіювати, а має свої слабкі сторони. Незважаючи на визнання впродовж тривалого часу високоморальної особистості найвищою цінністю у педагогічній системі Німеччини, на сучасному етапі поширеними явищами є егоцентризм, егоїзм та домінування індивідуалістичної ціннісної орієнтації. Засвоєння матеріальних цінностей без внутрішньої роботи, саморозвитку та духовного росту, як зазначають Е.Фромм, Х.Зебольдт, Х.Лангут, лише посилюють різного роду негативні явища: соціальну деградацію, захоплення окультизмом, нетрадиційними релігіями [112, с.29]. Тому, коли йдеться про врахування досвіду інших країн, зокрема Німеччини, мається на увазі переоцінка та аналіз існуючих цінностей для створення нової системи моральних та духовних цінностей.

У кінці XIX-на початку XX століття Німеччина була однією з тих європейських держав, у якій значна увага приділялася рівневі та якості освіти підростаючого покоління, а педагогічна наука постійно збагачувалася новими досягненнями. Виникла необхідність пошуку нових шляхів формування людської особистості, а особлива увага почала приділятися питанням морального виховання і формування гуманістичної свідомості, що повинно було здійснити підготовку молоді до активної участі у житті, до різних видів діяльності.

У 1908-1909 рр. в Німеччині було проведене міжнародне дослідження “Моральне навчання і моральне тренування в школах”. Головне завдання дослідження полягало у вивченні практики морального виховання у всіх типах існуючих навчальних закладів, виявлення основних шляхів і методів підвищення ефективності морального виховання, а також вироблення рекомендацій для вдосконалення цієї практики. Загальні висновки дослідження можна звести до таких: вирішальна роль у процесі морального виховання належить школі, але без допомоги сім’ї вона не здатна забезпечити його ефективність; певною мірою на процес морального виховання впливають релігія, мораль суспільства, індивідуальні особливості людини; частиною морального виховання є релігійне виховання як сукупність багатьох віросповідань; у виборі методів виховання слід враховувати вікові особливості, тип школи, а вчителям надавати більше свободи [108, с.25].

Дедалі більше прослідковується тенденція орієнтації на гуманістичні цінності в процесі формування особистості. Прикладом вільного розвитку, поваги до особистості, врахування індивідуальних здібностей є педагогічна концепція і діяльність Р.Штейнера, засновника духовно-наукового руху – антропософії, який надавав великого значення індивідуальному підходу до виховання. Вальдорфська школа, або антропософська школа Р.Штейнера, має на меті, передусім, виховання людини, орієнтованої на навколишній світ, сприйнятливої до нового, здатної здійснювати усвідомлений вибір і брати на себе відповідальність за нього [59; 258]. Н.Абашкіною головне завдання вальдорфської школи визначається як діалектичне поєднання інтелекту, емоцій та сили волі, що разом є ознакою гармонійної особистості [1, с.27].

Основою вальдорфської педагогіки є свобода, але не в значенні асоціальної поведінки і людини, яка нехтує моральними і правовими нормами. Свобода – це комплекс властивостей особистості, який утворюють вільний розвиток і можливість самостійного самовизначення, адекватність і відповідальність за усвідомлення реалій світу.

Вальдорфська школа містить інноваційні елементи, які підпорядковані кінцевій меті – вільному розвитку особистості. До інновацій вальдорфської школи належить евритмія, яка розглядається як компонент навчально-виховного процесу і який співвідноситься із фундаментальним принципом вальдорфської педагогіки – “художнє передує інтелектуальному”. Разом з цим евритмія (грец. *eurhythmia* – прекрасний ритм, благозвучність, стрункість) є дисципліною, яка передбачає виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів.

Одне із завдань вальдорфської школи полягає у тому, щоб надати більшої естетичної та практичної спрямованості процесу навчання і виховання, забезпечити тісну взаємодію теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю, інтеграцію різних галузей знань. За переконанням Р.Штейнера, евритмія здійснює гігієнічний, терапевтичний вплив на дитину, сприяє виробленню спритності, координації рухів, розвитку музичного слуху, образотворчих здібностей, уяви, фантазії. Але особливе значення евритмія має для розвитку волі, оскільки за допомогою евритмічних вправ може бути розвинута стійка воля, яка не стане слабшою протягом життя внаслідок різних обставин [59, с.123-125].

Відповідно до провідної ідеї та методів вальдорфської школи – гармонійне поєднання різних видів виховання – особливі вимоги висуваються до особистості вчителя. Вчитель повинен бути професіоналом в галузі педагогіки, а також володіти іноземними мовами, грати на музичних інструментах, володіти акторською майстерністю, мати широкий світогляд [207, с.7]. Вчитель власним прикладом відображає основні принципи діяльності вальдорфської школи, що є важливим чинником позитивної мотивації. А для того, щоб розвиток дитини був максимально гармонійний і вона не відчувала ізоляцію від сім'ї, у вальдорфській школі відбувається тісна кооперація вчителів і батьків. Елемент співпраці школи і сім'ї є важливим у сучасних умовах, коли дуже часто батьки не опікуються навчальним і виховним процесом дитини, а повністю покладаються на вчителів і школу. Навіть за

умов успішного навчання, така ситуація призводить до відчуження дитини від батьків та відірваності сімейного і шкільного виховання, що може мати негативні психологічні й соціальні наслідки [258].

Кількість вальдорфських шкіл в Німеччині постійно зростає — з 30 у кінці 60-х років до 168 у 1999 році. У Німеччині приблизно 70 тисяч дітей навчаються у вальдорфських школах, які здобули великий авторитет не лише у Німеччині, але й у 70 країнах світу (Африка, Австрія, Велика Британія, Голандія, США, Україна, Швеція, Японія) [242, с.11-14]. Ефективність виховання і навчання у вальдорфській школі пояснюється, перш за все, багаторічним практичним досвідом, глибинним поєднанням різних аспектів виховання: морального, розумового, фізичного, соціального, творчого, а також інтеграцією різних навчальних дисциплін. Особливо важливою є інтеграція різних галузей знань, оскільки вона значно розширює світогляд, не обмежується теоретичними основами окремого навчального предмета, вчить аналізувати, синтезувати і співставляти різні аспекти й елементи навчально-виховного процесу, що дуже актуально в умовах, коли все частіше ведуть мову про полікультурне виховання і наднаціональну освіту.

Однією з найважливіших проблем морального виховання на межі XIX-XX століть була проблема визначення мети виховання. Е.Лінде вважав, що мета виховання полягає в пробудженні особистості вихованця. Г.Гаудіг під вихованням розумів вдосконалення людини заради самої себе. Незважаючи на всі розбіжності, можна виявити спільність різних підходів щодо визначення мети виховання в педагогічній системі Німеччини. Протягом століть вона полягала в сприянні розвитку послідовності й розсудливості, свідомості та волі, розумної поведінки, дисципліни й толерантності, гармонії душі та розумових здібностей, а також формуванню вільної особистості та всебічній реалізації потенційних можливостей, вмінь керувати власними емоціями та бути людиною “для себе”. Це ті якості, які відповідають потребам суспільства на різних стадіях розвитку [117, с.329]. І.Кант висловлював думку про те, що виховання має привести до перемоги добра над природною схильністю людини

до зла. Але така перемога може відбутися як “революція” думок та почуттів, яку слід розглядати як необхідну умову для формування високоморальної особистості і суспільства [97; 223; 250]. Одним із шляхів досягнення даної мети бачимо в тому, щоб процес виховання та освіти будувати передусім на основі традицій гуманістичної етики і найвищих людських цінностей: “виховання має готувати дитину до служіння світові цінностей. Це служіння полягає в праці душі, в праці розуму і суджень, пізнання емоцій, характеру і волі”, – стверджував Г.Мюнстерберг [134, с.82]. Найвищі моральні цінності повинні стати фундаментом становлення особистості, а вже потім, накопичуючи теоретичні знання, людина повинна намагатися застосувати їх у різних сферах життя для досягнення різних цілей свого розвитку та постійного самовдосконалення, що слугує та сприяє самореалізації людини, яка також є однією з найзначиміших моральних цінностей у житті людини.

Певною мірою основні тенденції розвитку німецької держави ХІХ-початку ХХ століття відображали педагогічні погляди Г.Кершенштейнера, одного з найяскравіших представників реформаторської педагогіки, який зазначав, що вищим завданням виховання є розвиток у вихованців схильності і сили поряд з професійною працею і за її допомогою вміти працювати над власним “Я”, над вдосконаленням своєї власної особистості, щоб розвиток держави, до якої він належить, рухався до ідеалу морального співтовариства” [108, с.24].

Для Г.Кершенштейнера освіта є одним з найважливіших явищ громадського життя. Він виступав за створення нових закладів виховання справжніх громадян, діяльність та відповідальність яких сприятимуть створенню і зміцненню культурно-правової держави, тобто держави моральної, в якій першочергового значення набувають моральні цінності. Завдання громадянського виховання, що у контексті педагогічних поглядів Г.Кершенштейнера означає моральне виховання, полягає у тому, щоб навчити молодь служити суспільству, відчувати свій моральний обов’язок перед державою та, у такий спосіб, сприяти моральному розвитку країни й особистості [182, с.8; 183].

На формування педагогічних поглядів Г.Кершенштейнера значною мірою вплинули ідеї видатних педагогів – Я.Коменського, Й.Песталоцці, Й.Гербарта, а також його співвітчизників – Й.Фіхте, Ф.Шіллера, Й.Гете. У своїх педагогічних поглядах Г.Кершенштейнер виходив з необхідності орієнтуватися на активні методи навчання і розвивати у вихованців здібності мислення, вміння використовувати знання на практиці. Учень повинен сам узагальнювати навчальний матеріал, робити висновки, вести самостійні дослідження [168, с.17].

Погляди Г.Кершенштейнера поділяли Ф.Гансберг, Г.Гаудіг, Г.Літц, Б.Отто, П.Петерсен, О.Шрайбнер [229]. В їх концепціях перевага надавалася індивідуально-орієнтованому навчанню, дидактико-методичній орієнтації на пізнавальні потреби учнів та індивідуальні особливості їхнього навчання. Вони підкреслювали, що підхід до навчання має носити комплексно-інтеграційний характер, де інтуїція, емоції, активність, практична діяльність є складовими інтелектуального розвитку дитини. Необхідними елементами успішного процесу навчання є також принципи природовідповідності, пізнавально-діяльній активності, диференціації, наочності, розвиток та впровадження нових організаційних форм: дискусія, відверта розмова, робота в мікрогрупах тощо [168, с.17].

За вільний розвиток особистості виступали також прихильники теорії “вільного” виховання, що виникла як педагогічний напрям в Європі в кінці ХІХ-на початку ХХ століття. Прихильники “вільного виховання” виступали за зміну педагогічних традицій, що обмежували ініціативу дитини. В Німеччині девізом “вільного виховання” стали слова “Vom Kinde aus” (все для дитини навколо дитини). Представник цього напрямку педагогіки Г.Шарельман критикував німецьку школу того періоду за схоластичне навчання і заперечував сприйняття педагогічного процесу як “послідовного і лінійного нарощування знань”. На думку Г.Шарельмана, основна мета виховання полягає у самостійному розвитку дітей через їх фізичну працю [108, с.35-36; 229]. Передумовою успішного процесу навчання і засвоєння навчального матеріалу є пошук стимулів до пізнання, що захоплювали б дітей, незалежно від їх

здібностей. Йдеться про створення і переживання ситуації актуального інтересу, яку створює несподіваний “імпресіоністський” поворот уроку. Актуальний інтерес оволодіває учнями і дає їм можливість швидко і якісно пройти значний обсяг матеріалу в пошуковій чи ігровій формі.

Педагогічні ідеї Г.Шарельмана є важливими в умовах реформування і модернізації вітчизняної педагогіки для ефективного розв’язання проблеми всебічного розвитку особистості на засадах гуманізму. Розвитку авторських і експериментальних шкіл сприяє також розроблена Г.Шарельманом та іншими представниками реформаторської педагогіки (Л.Гурліт, Ф.Гансберг) педагогічна модель освітньої системи, яка характеризується цілісністю і гуманістичною спрямованістю. Цілісність системи визначається такими компонентами: впровадженням педагогічного співробітництва, а також продуктивних форм общинного виховання і соціалізації особистості в педагогічно організованому виховному просторі; новаторством дидактичних форм, спрямованих на самореалізацію; розвитком особистості шляхом опори на інтереси, емпіричний і чуттєвий досвід [16, с.1].

На формування і розвиток особистості як найвищої цінності спрямована концепція комунікативної педагогіки, засновником якої є Ю.Габермас. Вона виникла в кінці XIX-на початку XX століття і значно виходила за межі комунікативної діяльності. У сучасній Німеччині розробкою комунікативної педагогіки займаються К.Молленхауер, В.Клафкі, Е.Вебер, К.Шаллер. Основна мета виховання у комунікативній педагогіці, в основу якої була покладена ідея спілкування, формулюється як підготовка емансипованої особистості, визначальною рисою якої є сформована критична свідомість, вільна від впливу зовнішніх авторитетів. На думку представників педагогіки комунікативного виховання, таку особистість можна сформувати лише на основі таких форм, способів і стилю педагогічного впливу, які гарантують її підготовку як емансипованої особистості. Тому у комунікативній педагогіці перевага віддається активним методам навчання, таким, як дискусія, обговорення

шкільних проблем, проблем середовища і суспільства, питань моралі і етики [158, с.124].

Комунікативна педагогіка набуває вагомого значення в сучасних умовах. Впровадження в практику її основних принципів і методів формує ті якості, які необхідні для гармонійного існування особистості в суспільстві і які можна об'єднати за принципом загальнолюдських цінностей: вміння самостійно мислити, вільно висловлювати власну думку, вміння аргументувати і відстоювати свою позицію, шукати шляхи порозуміння з іншими і в ході обговорення знаходити рішення складних проблем, критично оцінювати ситуацію.

Ідея гуманістичного світогляду і всебічного розвитку особистості є центральною у соціальній педагогіці. Велике значення набуває власне “Я”, оскільки шляхом постійного відкриття індивідом нових аспектів свого “Я” відбувається процес становлення і самоствердження особистості. Відповідно до цього основне завдання вихователя полягає у створенні сприятливих умов для проявлення власного “Я” і самореалізації. У соціальній педагогіці дуже поширеним є поняття “персоналізація”, яке в традиційному розумінні розглядається як розвиток особистості заради неї самої, заради розкриття її внутрішніх можливостей, що бере свій початок ще у філософії І.Канта [158, с.126].

У соціальній педагогіці можна виділити групу цінностей, які мають особистісний характер, проте сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості. До цих цінностей належать: розвиток самостійності і творчого потенціалу, самореалізація, самоствердження, внутрішня свобода, розкриття внутрішніх можливостей, прагнення до самовдосконалення.

На зламі століть сформувалася експериментальна педагогіка, яка ставила перед собою завдання знайти нові методи вивчення дитини шляхом експерименту та здійснити низку досліджень, які сприяють глибшому розумінню окремих сторін педагогічного процесу. Видатними представниками німецької експериментальної педагогіки є Август Лай, Ернст Мейманн, Алоїс Фішер та ін. Спільним, що об'єднує цих дослідників, є надання переваги індивідуально-орієнтованому розвивальному навчанню, хоча вони вкладали різне значення у

поняття індивідуально орієнтованого навчання і розглядали його з різних аспектів.

Е.Мейманн, дослідження якого мали психологічну спрямованість, критикував традиційну педагогіку за її нормативність та абстрактність, за відсутність позитивних знань про фактичні умови, на яких повинні будуватися всі педагогічні приписи і норми. Він пропонував контроль за систематичним випробуванням різних методів у вивченні навчального матеріалу, займався дослідженням ефективних методик навчальної праці дітей, педагогічної діяльності вчителя, організації та специфіки вивчення шкільних дисциплін [168, с.17; 229, с.451]. Основним Е.Мейманн висував принцип саморозвитку, самостійності і самовизначення, тобто активності у навчальному процесі: “Для духовного та економічного розвитку нації особливо важливо, щоб саме у шкільному віці прокидались ... всі самостійні сили, всі самовільні поривання до роботи, які ми знаходимо у підростаючого покоління” [93, с.257].

Близькими до Е.Мейманна є педагогічні погляди А.Лая, який основою всіх знань і вмінь вважав рух та уяву. Він розробив експериментальну дидактику “школи дій”, в якій пріоритетними визначалися активна пізнавальна діяльність, “вільна переробка” та творче відображення навчального матеріалу [165, с.127; 229]. Дидактичний принцип А.Лая полягав у тому, що тільки таке навчання, яке включає діяльність учня, може досягти успіхів. Він стверджував, що головною в розвивальному навчанні має стати дидактико-методична концепція, яка забезпечує активність учнів у процесі навчання, конструктивно-творчий характер набуття знань.

З ім'ям Алойса Фішера пов'язаний термін “дескриптивна педагогіка”. Під цим поняттям він розумів діяльнісне навчання і виховання. У дескриптивній методиці А.Фішер шукав можливості диференціювати емпіричну та науково-духовну педагогіку. Тобто він виступав за поєднання навчання, виховання і діяльності як компонентів, що забезпечують цілісність педагогічного процесу.

За вільний і всебічний розвиток особистості виступав представник гуманістичної педагогіки П.Петерсен. Повага до особистості, свобода,

самостійність, гуманність, толерантне ставлення до учня, врахування індивідуальних навчальних можливостей і пізнавальних інтересів, на його думку, є тими основними принципами, які мають бути покладені в основу виховання.

П.Петерсен є автором концепції “нової” школи, яка отримала назву “Йєна-план”. Педагогічна технологія П.Петерсена була розроблена як протест проти традиційної школи, проти класно-урочної системи, жорсткої регламентації дня і дисципліни. Він перетворив школу на “місце життя”, клас – на “шкільну житлову кімнату”, розклад – на “ритмічний тижневий план”. У своїй концепції автор виступав за індивідуально-орієнтоване навчання в невеликих групах, поєднання свободи і самостійності, створення сприятливого мікроклімату для самостійної роботи учнів, право на індивідуальну творчість і самодіяльність, наближення школи до життя, розвиток у дітей навичок самоврядування і самоосвіти, тісного зв’язку батьків, дітей і педагогів.

Основою виховної програми П.Петерсен вважав гуманістичні взаємини, виховання відповідальності за інших, гуманізацію внутрішніх відносин на основі визнання унікальності кожного людського життя. З огляду на ці орієнтири до головних засобів морального й духовного виховання належать: абсолютна відкритість взаємин, що визначає життєвий стиль, культуру; право кожної дитини на власну точку зору і свободу висловлювання; формування добрих почуттів, щирості; взаємодопомога дітей у загартуванні характеру, розвиток і взаємовиховання в дусі спільності і братства. Поєднання цих засобів морального й духовного виховання формує комплекс загальнолюдських цінностей і таку свідомість, для якої гуманістичні норми стають частиною внутрішнього “я” і визначають основний принцип світосприйняття – принцип гуманізму.

Значна увага в рамках концепції “Йєна-план” поряд із моральним вихованням приділяється реалізації ідеї “спільності і братства”. Ядром “нової школи” є базова група, або штаб-група (нім. Stamm – рід, плем’я), – “соціальне утворення, що діє під керівництвом вихователя задля духовного єднання дітей і характеризується вільною динамікою внутрішньої структури” [59, с.106].

Педагогіка общинності набуває особливої актуальності у зв'язку з прийнятими в Україні концепціями національного, громадянського виховання та необхідності взаємодії батьків, освітніх установ і громадськості у вихованні дітей і молоді.

“Йєна-план” виходить із цілісного, універсального знання про дитину як істоту біосоціальну, надає пріоритетного значення не лише внутрішнім механізмам її розвитку, а й процесу соціалізації, ролі середовища, яке виховує і навчає. Технологія П.Петерсена розглядає культивування общинності як умову виховання індивідуальності в процесі колективної життєдіяльності, конструє школу як дослідне поле для розвитку дитини, як життєвий простір для її входження в соціум [59, с.104-109].

У Німеччині за “Йєна-планом” працюють виховні будинки, які доповнюють і розвивають сімейне виховання, традиції соціокультурного середовища, яке оточує дитину. Батьки є повноправними учасниками цього процесу і виступають партнерами вчителів, які розглядають свою педагогічну діяльність як соціальну службу і несуть, насамперед, відповідальність перед сім'єю вихованця. Тому одним з важливих завдань у школах П.Петерсена є співпраця, тісна взаємодія професійних педагогів і батьків, інтеграція дому шкільного і дому батьківського у межах єдиної громади. Для шкільного життя “Йєна-плану” характерними є відкриті та вільні контакти педагогів і батьків, які відверто обговорюють різні педагогічні ситуації, обмінюються думками, поглядами, інформацією.

П.Петерсен визначив 20 основних принципів, на яких базується діяльність Йєна-план-школи. З огляду на пріоритетність гуманістичних і загальнолюдських цінностей як найвищих у процесі навчання і виховання особливо важливими здаються такі: кожен є цілісною особистістю; кожен має право розвивати свою особистість незалежно від раси, статі, національності, соціального становища, релігії; люди повинні працювати над створенням суспільства, в якому поважають цінність і гідність кожної особистості; кожен має право бути новатором у галузі культури; люди

повинні працювати над створенням суспільства, яке сприяє розвитку індивідуальності кожного і стимулює його; люди повинні працювати над створенням такого суспільства, в якому суперечності між індивідами або групами людей розв'язуються справедливо і конструктивно [59, с.108-109].

Принципи, проголошені П.Петерсоном як основа діяльності Йена-школи, співзвучні з головними принципами модернізації української освіти на початку третього тисячоліття відповідно до вимог часу [73]. Це доводить спільність педагогічних систем Німеччини і України стосовно пріоритетності гуманістичних принципів навчання і виховання, що є однією з важливих передумов ефективної інтеграції освітніх систем двох країн в контексті створення єдиного освітнього простору.

Проте надбання німецької педагогіки не завжди були позитивними. Так, на початку ХХ століття як результат реакційної ідеології виникла фашистська педагогіка. Її представники — Е.Крик, А.Боймлер, Г.Гюнтер — намагалися обґрунтувати расово-біологічну теорію виховання, мета якої полягала в утвердженні німецької раси як найвищої, а авторитаризм проголошувався основним принципом виховання [57, с.320; 229, с.640]. Фашистська педагогіка за своїм характером була антигуманною, а педагоги, які намагалися протистояти їй, найчастіше потрапляли до концтаборів чи вимушені були емігрувати.

У середині ХХ століття подальшого розвитку набуває ідея особистісно-орієнтованого навчання. Вона відображена в педагогічних і дидактичних концепціях П.Гейманна, Ф.Кубе, Г.Отто, Р.Тауша, В.Шульце, в основу яких покладені навчальні, психологічні, розвивальні засади. Вони зауважують на необхідності врахування об'єктивних навчальних можливостей учнів, їхнього суб'єктивного та навчального досвіду [168; 261; 271]. Дослідження цих науковців охоплюють майже всі аспекти навчально-виховного процесу, проте особливого значення надається проблемам індивідуально-орієнтованого навчання.

Велику увагу організації та плануванню розвиваючого навчання, постановці та корекції цілей, системі оцінювання досягнень та контролю за ними приділяли Ернст Кеніг та Гаральда Рідель, з іменами яких пов'язаний наступний етап розвитку німецької педагогіки.

У 60-х роках минулого століття відбулася реформа освіти Німеччини, яка радикально змінила перевантажені та застарілі навчальні плани. Була впроваджена система методів переліку навчальних предметів, організаційних форм навчання, впровадження конкретних методик, які враховують багатогранність майбутніх життєвих ситуацій. Більше уваги приділяється розвивальному навчанню, яке дедалі набуває характеру індивідуалізованих форм навчання та орієнтується на психолого-педагогічні умови, які забезпечують оптимальний розвиток особистості.

Вагомий внесок в розвиток гуманістичної педагогіки другої половини ХХ століття внесли праці Едуарда Шпрангера. Хоча він розглядав процес навчання і виховання крізь призму професійної освіти, яка набуває гуманістичного підґрунтя, основними категоріями, на які він спирався, є “індивідуальність”, “універсальність” і “цілісність”. Е.Шпрангер вважає за необхідне включення в ідеал освіти і виховання такого компонента, як “абсолютний обов'язок”, тому що він виконує контролюючу функцію в процесі духовного виховання суспільства і сприяє “об'єднанню численних індивідуальних і групових ідеалів” [158, с.118].

За Е.Шпрангером, головними принципами виховання є моральні принципи, які базуються на гуманістичних загальнолюдських цінностях: неповторність й індивідуальність кожної особистості, внутрішня і зовнішня гармонія, обов'язок. Прищеплення цих цінностей у процесі навчання впливає на духовний і моральний стан суспільства і на формування гуманістичної свідомості.

Для видатних представників сучасної німецької педагогіки (В.Айнсідлер, М.Віллінер, Р.Вінкель, Г.Облінгер) спільним є орієнтація на гуманну педагогіку та психологію мотивації, розвивальне навчання, яке орієнтує учнів на самостійну творчу працю, формування навичок самоосвіти і

самовдосконалення. Навчально-виховний процес, на думку цих дослідників, має передбачати: розвиток особистості та індивідуальні особливості, самостійну пізнавальну діяльність, комплексний підхід до навчання з урахуванням елементів внутрішньої диференціації, зменшення частки зовнішнього впливу [168, с.19].

У контексті сучасних тенденцій розвитку освіти велике значення має фундаментальність поглядів вченого-педагога Г.Гентига. Він розробив концепцію, яка спрямована проти авторитаризму в педагогіці, надмірної зосередженості на педагогічному авангардизмі та проти девальвації освітньої установки, тобто проти внутрішньої дисгармонії освіти, що є непродуктивним і небезпечним. Він не заперечує існування антитрадиційних шкіл, тому що вони мають певні досягнення: розвивають допитливість, розкривають особисті здібності, вчать співпраці й ініціативності, самостійності в прийнятті рішень, формують навички взаємодії з іншими людьми. Проте без гідної уваги, за Г.Гентигом, залишається комплекс таких цінностей, як горизонт думки, сприйняття історичних і систематичних взаємозв'язків, здатність вдосконалення на індивідуальному рівні, засоби пізнання і взаєморозуміння, філософське осмислення людської діяльності і мислення. Виникає певне протиріччя між власне освітою та вільним розвитком особистості, яке перешкоджає цілісному розвитку особистості. Не вирішує цю проблему й існування традиційних консервативних шкіл, оскільки вони обмежуються передачею готових знань, цінностей, мотивацій, тобто відбувається формальна передача новому поколінню відповідних знань і вмінь у вигляді “світу культурних цінностей” [152, с.98].

Основним недоліком консервативних і альтернативних шкіл є надмірний прагматизм, недостатня увага адекватному соціальному розвитку молоді та фальшива функціональність. Конкурентоспроможності німецької освіти в умовах глобалізації не сприяють також зневажливе відношення до власних інтелектуальних резервів, так званий “інтелектуальний нарцисизм”, недостатня відкритість освіти, надмірна самодостатність, відсутність контролю за якістю

викладання, слабкий інноваційний імпульс, невелика інтелектуальна віддача від учнів.

В основу своєї концепції Г.Гентиг закладає цінності та потреби справжньої освіти, через які прослідковується “зв’язок часу”. Основними принципами справжньої освіти є: підготовка до професійної освіти на принципово нових засадах; високі стандарти якості освіти для всіх типів шкіл; доступність якісної освіти для різних верств населення; вибір предметів і методів, які забезпечують максимальну ефективність процесу навчання. Проте головним поєднальним елементом виступає принцип культуровідповідності. За Г.Гентигом, культуровідповідність – “розвиток здібності жити у відповідності з духовними, моральними й політичними вимогами суспільства і у такий спосіб сприяти його збереженню” [152, с.99].

Метою справжньої освіти є синтез різних предметних галузей, розкриття потенціалу кожного на індивідуальній основі, розвиток інтелектуальних здібностей, а також здібностей до індивідуальних досягнень, внутрішня гармонія та міжнародна конкуренція освіти. Соціально-філософські й педагогічні погляди Г.Гентига є найбільш близькими до позиції В.Гумбольдта, для якого мета виховання полягала у зміцненні та стійкості особистості через пояснення та засвоєння світу. Якщо синтезувати ідеї Г.Гентига, то єдиний ефективний шлях подальшого розвитку педагогіки полягає у переосмисленні та розвитку плідних традицій, комплексному усвідомленні моральних, духовних, політичних цінностей в контексті європейського простору.

Деякі німецькі дослідники (Г.Брюнгер, В.Валльрабенштейн, М.Рендант, Г.Рьодер, П.Штрук) критикують сучасну школу і систему шкільної освіти за вирішення переважно лише кількісних проблем і за невміння вирішувати внутрішні проблеми особистості, які розглядаються виключно із зовнішньої сторони [253; 260; 265]. Наприклад, там, де слід посилити основи здоров’я людини, збільшувалося фінансування на лікування хвороб, а замість зміни людини і її свідомості, намагаються змінити навколишній світ. Школа як частина кризової цивілізації відображає деформації суспільного розвитку.

Основним недоліком сучасної німецької школи є відсутність цілісності в розумінні основ людської цивілізації і особистості [208, с.111]. Цілісності особистості (від грец. holos – ціле) надається першочергового значення в процесі розвитку особистості. Духовний, емоційний і фізичний потенціал людини залежить від рівня сформованості “структури особистості”, її цілісності, яка формує певну свідомість, мотивації, потреби, звички, почуття повноти життя, здібності й бажання вчитися. І навпаки, недоліки внутрішньої цілісності особистості призводять до багатьох проблем, вони розвивають негативну динаміку в суспільних і шкільних процесах, що виявляється у стресах, напруженому моральному й духовному стані, деструктивному мисленні, асоціальних діях.

Автори концепції “цілісної школи” вважають за необхідне проведення методологічної переорієнтації з метою забезпечення духовного капіталу, необхідного для майбутнього. Головним принципом, який покладено в основу методологічної переорієнтації, є принцип гуманізму. Кінцевою метою процесу навчання і виховання є формування вільної, позитивно налаштованої особистості, її самореалізація, готовність відстоювати демократичні інтереси держави, захищати справу миру та екологічний стан планети [208, с.112]. Досягти цього можна шляхом гуманізації всього виховного процесу, створення духовного і соціального клімату життєвої радості, атмосфери терпимості, миру, співпраці. Основні завдання, які слід вирішити для досягнення кінцевої мети, полягають у розвитку творчих та загальнолюдських здібностей, які утворюють основу для вирішення будь-яких конфліктних ситуацій, у вихованні широкої соціальної комунікабельності, інтелігентного й відповідального ставлення кожного до себе, до інших, до природи. Необхідним у процесі формування особистості є розвиток любові до істини, гнучкість мислення, цілісне оволодіння знаннями і навичками, турбота про фізичне і духовне здоров'я людини, формування соціальної відкритості і готовності до участі в створенні вільного і демократичного суспільства, гармонія з природою, життєва активність.

Нестандартним є підхід до внутрішнього спокою учнів, який містить деякі елементи аутотренінгу, медитації та Аюрведи – науки про життя, найстарішої давньоіндійської системи збереження природного здоров'я людини, схваленої Всесвітньою організацією охорони здоров'я. Її основа – зміцнення здоров'я на принципах системного підходу до розуміння людської індивідуальності, мета – гармонія людського організму з природою.

У цілісній школі особливої уваги надається – поряд із розвитком креативних здібностей і соціальної комунікації – тихим заняттям, мовчанню, зміні розумової напруги на повний спокій. Застосовуються елементи медитації, що сприяє ліквідації стресів. Так звана “педагогічна медитація” розглядається як ідеальна форма невербального виховання, яка сприяє розвитку особистості в цілому. Німецькі фахівці вважають, що педагогічна медитація покращує здатність і мотивацію до сприйняття і усвідомлення знань, знімає стреси і внутрішнє хвилювання, стабілізує емоційний стан і стимулює когнітивні процеси, що позитивно впливає на ефективність процесу навчання і виховання [208, с.112-115].

На думку прихильників концепції цілісної школи, ліквідація страху, агресивності, здатність вільного розумового розвитку дозволяє подолати протиріччя між установками на високу якість навчання, потребами більшої гуманізації і привабливості шкіл. Ідея цілісної концепції набула розповсюдження не лише в Німеччині, але й в інших країнах, зокрема в Канаді.

Ідея цілісної школи, яка має гуманний характер, спрямована на максимальний розвиток розумового і творчого потенціалу в гармонії з природою і внутрішнім станом. Хоча в концепцію цілісної школи впроваджено окремі альтернативні і нестандартні для педагогічного і виховного процесу елементи – аутотренінг, медитація, Аюрведа, її не можна назвати повністю інноваційною. Принцип гармонійного розвитку, покладений в основу діяльності цілісної школи, є співзвучним з принципом природовідповідності, на якому будували теоретичні і практичні концепції видатні педагоги (Й.Герbart, А.Дістервег, Й.Песталоцці). Це дає підстави стверджувати, що принципи

навчання і виховання залишаються незмінними протягом багатьох століть, змінюються лише їх форми відповідно до сучасних умов. Єдиною в різні епохи залишається і мета виховання – гармонійний вільний розвиток на основі загальнолюдських моральних цінностей і норм. Про співвідношення людини, цінностей і моралі висловлювався ще І.Кант, коли говорив, що особі лише в тому разі властива позитивна моральна цінність, якщо вона реалізує загальнозначимі цінності або додержується морального закону [180, с.27].

Якщо проводити паралель між моральними загальнолюдськими цінностями у педагогічній системі Німеччини в кінці ХІХ-на початку ХХІ століття, то можна виявити їхню односпрямованість. Фахівці, які з різних позицій розглядали моральний стан суспільства та домінуючі цінності, сходилися на пріоритетності загальнолюдських моральних принципів і норм, зокрема: братерські відношення між людьми (Й.Песталоцці), саморозвиток і самовдосконалення (Ф.Дістервег), повага до правопорядку, розвиток інтелекту, внутрішня свобода (Й.Герbart), самовизначення, вільний розвиток (Р.Штейнер), моральний обов'язок, служіння суспільству (Г.Кершенштейнер), самопізнання, розкриття внутрішніх можливостей (Ю.Габермас), унікальність кожного, гуманізація внутрішніх відносин (П.Петерсен), індивідуальність і цілісність особистості (Е.Шпрангер), внутрішня гармонія, культуровідповідність (Г.Гентиг).

Велика увага у ХХ столітті приділялася індивідуальному розвитку особистості та індивідуально-орієнтованому навчанню, що сприяє формуванню гармонійної особистості (Ф.Гансберг, Г.Гаудіг, Г.Літц, Б.Отто, П.Петерсен, О.Шрайбнер). Все більшого розповсюдження знаходили такі принципи навчання і виховання, як самостійна творча праця, формування навичок самоосвіти і самовдосконалення (В.Айнсідлер, М.Вілнер, Р.Вінкель, А.Лай, Г.Облінгер). Отже, протягом ХІХ-ХХ століття пріоритетним принципом у педагогічній системі Німеччини був принцип виховання суспільної людини, діяльність якої спрямована на служіння суспільству на засадах

загальнолюдських моральних цінностей, для якої характерними є почуття обов'язку, солідарності, чесності, любові, внутрішньої гармонії.

Тенденція пріоритетності загальнолюдських цінностей в освіті і вихованні спостерігається і на початку ХХІ століття. Фахівці намагаються так побудувати навчальний та виховний процес, щоб громадянські та суспільні цінності – відповідальність, громадянський обов'язок, національна самосвідомість – стали орієнтирами виховання і частиною особистісних цінностей. І навпаки, загальні громадянські цінності набувають особистісного значення та загальнолюдського змісту. Але у будь-якому разі цінності різних ієрархічних рівнів можна об'єднати за принципом загальнолюдських, оскільки, наприклад, відповідальність у сім'ї або навчанні перетворюється на відповідальність у діяльності, на відповідальну свідому громадянську позицію і навпаки. Перетворення та трансформація цінностей є свідченням і доказом того, що вони інтегруються, створюючи цілісне ядро загальнолюдських моральних цінностей.

Важливо зазначити, що мораль як основа загальнолюдських цінностей є досить складною категорією, яка не обмежується рамками педагогіки, філософії чи психології. Вона має багато особливостей, однією з яких є наднаціональний характер. Говорячи про мораль, неправильним був би будь-який територіальний розподіл, йдеться про колишній пострадянський простір чи сучасний Євросоюз, оскільки мораль визначає пріоритети життєдіяльності не лише окремої країни, а всієї планети. Особливо наголошує на цьому вітчизняний вчений і дослідник М.Култаєва, яка зазначає, що у 50-60-х роках ХХ століття розпочалося формування доктрини європейської освіти. Але вона вбачає у ньому деякий негативний смисл. Йдеться про те, що принципи європейської освіти виступали певною мірою як націоналістична концепція, а поняття “Європа” вживалось як термін позначення майбутньої нової нації, яка постійно протиставлялась іншим. Все ж таки інтеграційні процеси, починаючи з 70-х років минулого століття, привели до змін у доктрині європейського

виховання, що зумовило появу планетарної перспективи (Х.Піхт, В.Фабіан) [112, с.31].

У ракурсі планетарної перспективи це означає, що педагогічні системи різних країн у майбутньому мають стати наднаціональними, а єдиним критерієм для них є найвищі загальнолюдські цінності, в основі яких лежить моральність як основний принцип свідомості й діяльності.

Отже, мораль і загальнолюдські цінності є суспільним явищем і мають наскрізний характер, оскільки у будь-яких проявах мають слугувати людству, його моральному вдосконаленню та поширюватися через свідомість окремої особистості на все суспільство. Загальнолюдські цінності визначають напрямок розвитку не тільки педагогічної системи, але й всього суспільства та впливають на його моральний та духовний розвиток. Вони можуть виступати “..моральним ідеалом, до якого люди прагнуть в своїй діяльності” [154, с.75]. Для того, щоб вирішити моральні проблеми сучасності, необхідно подолати суперечності між загальнолюдськими моральними цінностями і нормами, з одного боку, та поведінкою людини у реальному житті. Необхідна моральна інтеграція суспільства, яка є шляхом до встановлення ідеальних моральних відносин, гармонії між нормами моралі та реальністю.

Моральна поведінка та свідомість, моральність у думках спрямовують особистість на певні дії та регулюють взаємини між людьми. Існує безліч визначень моралі, але найбільш вдалим здається визначення Ф.Ніцше, яке може стати основним принципом навчання й виховання нового тисячоліття: “В усі часи існувало бажання змінити людей у бік “покращення” – “покращення людини” головним чином і називали мораллю” [143, с.571].

Зараз, на початку третього тисячоліття змінюються акценти у визначенні пріоритетних цінностей освіти і виховання відповідно до потреб суспільства і вимог часу. Єдиний можливий вихід із кризового стану морального вакууму, який склався у світі й загрожує існуванню людства, полягає у розвитку освіти та виховання на засадах гуманізму і поваги до особистості. На думку А.Швейцера, псевдо-етика починається там, де закінчується гуманність [201,

с.227; 202]. У науковій літературі існують значні відмінності у визначенні основних цінностей, але спільним для різних підходів є орієнтація на справжні загальнолюдські цінності, які залишаються незмінними впродовж століть, і гуманістична спрямованість процесу розвитку особистості, про що свідчить розвиток педагогічної системи Німеччини як такої, що досягла значних успіхів у процесі навчання і виховання моральної особистості.

2.2. Причини девальвації системи моральних цінностей у педагогічній системі Німеччини та можливі шляхи її подолання

Хоча кожна педагогічна система має свою специфіку, породжену особливостями розвитку країни в різні періоди, можна дослідити те спільне, що є в будь-якій системі. Всі вони спрямовують зусилля на те, щоб нейтралізувати авторитарний вплив на розвиток особистості, оскільки при авторитарних орієнтаціях розвивається деструктивність, придушується творчість особистості. Проти будь-якого авторитету виступав І.Кант, а ідеальним вважав таке виховання, яке формує в дитині потяг до творчості, саморозвитку та вдосконалення [22, с.8]. Педагогічні системи різних країн демонструють також спільність поглядів щодо необхідності розвитку особистості. Під розвитком особистості німецький філософ А.Гуггенбюль-Крейг розумів усвідомлення та реалізацію природних можливостей [54, с.82]. К.Юнг, говорячи про розвиток особистості, ввів новий термін – “індивідуація”, тобто намагання людини з’ясувати та усвідомити сенс буття за допомогою осмислених ідей, оскільки у такому разі людина здатна подолати будь-які труднощі.

Проте цариною розвитку у будь-якій педагогічній системі залишаються моральні проблеми. Протягом XVIII-XX століть моральні проблеми є домінуючими в німецькій педагогічній системі. Дослідження І.Канта, Ф.Ніцше, А.Шопенгауера, Г.Гегеля доводять, що розвиток етичного мислення завжди був суперечливим, проте мета виховання в педагогічній системі Німеччині залишалася незмінною – високоморальна особистість, для якої характерними є

усвідомлені дії, моральна зрілість, внутрішня свобода, логіка та послідовність у думках і діяльності, постійний моральний розвиток [98; 204]. До моральних якостей, яким надавалася перевага в процесі становлення і формування високоморальної особистості, належать саморозвиток та самовдосконалення (А.Дистервег, І.Гербарт), відповідальність за свої вчинки (Г.Йонас), планування власної діяльності (Е.Фромм), свобода дій та думок (А.Шопенгауер, В.Віндельбанд), збереження власної незалежності та оригінальності думок (Ф.Ніцше), повага до законів (І.Кант, В.Віндельбанд), ставлення до життя як найвищої цінності (І.Кант, А.Швейцер, Г.Мюнстерберг).

За традиціями гуманістичної етики, які формувалися в Німеччині протягом століть, моральне виховання особистості було спрямоване на її вільний розвиток, в якому вона знаходить самоцінність, на її підкорення загальним обов'язковим законам за вищою свідомістю і з доброї волі, на формування внутрішніх моральних мотивів як регуляторів дій суб'єкта, на стимулювання суб'єкта до вищих прагнень, на розвиток вмінь керувати власними бажаннями й емоціями, бути толерантними і дисциплінованими, відповідати за власні дії і вчинки. Моральне виховання допомагає кожному наблизитися до вічних загальнолюдських цінностей і впливає на духовний світ людини, а також на формування моральних звичок у свідомості особистості. Все це є актуальним для педагогів усього світу, оскільки щоб виховувати ці якості, педагог сам має відповідати їм. Про це писав Й.Гербарт, коли вказував на необхідність виховання педагога. Моральне виховання всієї нації стане успішним, коли педагог, котрий формує душі учнів, стане професіоналом. А.Дистервег також вважав, що вчитель може позитивно впливати на учнів, поки він працює над собою, розширює свої знання, займається самовдосконаленням. Процес виховання високоморальної особистості концентрує зусилля на тому, щоб моральні принципи перетворити на загальні закони, які кожен має використовувати в житті.

В останні роки виявилася потужна тенденція щодо глибшого аналізу цінностей гуманістичної традиції через все більш зростаючу їх девальвацію. Це

пояснюється тим, що діяльність людини в умовах сучасної технологічної цивілізації є раціональною, але вільною від цінностей. Все більшою стає невідповідність матеріальних і духовних досягнень, диспропорція між технічним прогресом і рівнем розвитку моральності. Внаслідок цього в суспільстві, яке Е.Фромм називав ірраціональним та хворим, панує моральний нігілізм (Ф.Ніцше), духовна убогість, духовне банкрутство (А.Швейцер), ціннісний релятивізм чи моральний нігілізм (Г.Йонас), духовне безсилля, моральний дефіцит (Г.Герцен), моральна дикість, розумовий занепад (Є.Дюринг), моральне збентеження (Е.Фромм). Сучасну епоху М.Денгофф називає “епохою духовної бідності”, тому що людство мислить виключно категоріями влади та прибутку. Характерними ознаками сучасного суспільства є: глобалізація, комп’ютерні технології, безробіття, бруталізація повсякденності, невизначеність, зосередженість на економічній сфері, насильство, жорстокість, позиція “спостереження” [42; 56; 63; 94; 142; 193; 194; 202; 226].

Людство живе за антигуманних обставин (М.Култаєва), коли сама можливість подальшого існування людського роду не є очевидним питанням, а підлягає великим сумнівам [112, с.14]. У сучасному суспільстві на будь-якому рівні панує недисциплінованість, невідповідальність чи то по відношенню до власної професії, сім’ї чи природи. Стосовно природи, то вона є лише засобом практичного застосування, отримання ресурсів, які принесуть матеріальний прибуток, вона не виступає вже засобом творчого натхнення, не цінується її значення для фізичного та духовного здоров’я людей.

У суспільстві спостерігається багатогранний процес девальвації цінностей, який має свою динаміку. Різні філософи висували різні думки стосовно початку цього процесу. На думку В.Віндельбанда, мораль та етика почали втрачати своє значення ще в епоху грецького Просвітництва. До цього часу одним з найголовніших принципів філософії було виконання обов’язкових законів: “Закони існують; є закони моральні та юридичні; вони створені не нами, і окремій людині залишається дотримуватися їх” [37, с.66]. В суспільстві панувала думка, що виконання законів обов’язково є корисним для людини. В

епоху грецького Просвітництва виконання законів стає досить неоднозначним і не завжди позитивним питанням, оскільки все частіше ведуть мову про норми оцінок, часову цінність явищ.

Ф.Ніцше вважав стан німецької і всієї європейської культури незадовільним, він не сприймав модель європейської цивілізації, соціально-політичне формування якої завершилося у 90-х роках XIX століття. Він висловлює також незадоволення викладачами й вихователями німецької молоді та сумує за «справжніми героями духу», якими для нього є Геракліт, Платон, Гете, Лессінг, Шопенгауер [106, с.31]. На його думку, у XVII столітті в Європі розпочався процес “нігілізму”, який охопив всі сфери життя від мистецтва та історії до політики та економіки. До появи такого явища як нігілізм призвела відсутність гідної заміни для традиційної моралі, яка не здатна вирішити життєві проблеми [141, с.6]. Поняття нігілізму набуває багатьох різних значень і форм, наприклад, активний та пасивний нігілізм. Нігілізм, на думку Ф.Ніцше, – це втрачання найвищими цінностями своєї значущості, значне відхилення цінності й мети, занепад морального тлумачення світу, нездатність творчо визначити для себе мету. Він також виділяє чотири етапи чи періоди Європейського нігілізму, першим з яких є період неясності. Наступний другий період – це період ясності, коли вже зрозуміло, що старі й нові цінності за своєю природою є протилежними і нове життя вимагає нових цінностей. Третій період – це період “трьох великих афектів” – презирство, співчуття, руйнування. Останній період – період катастрофи [142, с.70]. Він стверджує, що всі найвищі цінності, які існували раніше та визначали смисл людського життя, зазнали поразки і більше не існують. Тому дуже важко їх проаналізувати та виділити серед них домінуючі.

Є.Дюринг, на відміну від В.Віндельбанда і Ф.Ніцше, стверджував, що моральний занепад суспільства почався у XIX столітті, яке можна вважати прогресивним з точки зору технічних здобутків, але у сфері моралі панувала “моральна дикість”. Наслідком цього процесу, а також моралі, яка, на його думку, повністю втратила своє значення, став “розумовий занепад” [63, с.28-

37]. Початок морального краху А.Швейцер також пов'язував з ХІХ століттям, коли матеріальний прогрес і урбанізація стали розвиватися особливо швидкими темпами.

Різні філософи та педагоги вважали, що пошук та аналіз причин, які призвели до кризи, є шляхом до вирішення загальнолюдських моральних проблем. Існують різні підходи щодо визначення причин глобальних моральних проблем сьогодення. Аналіз праць Ф.Ніцше, Г.Мюнстерберга, Е.Фромма, Г.Герцена, Г.Йонаса, К.Мангейма, В.Віндельбанда дає можливість звести причини моральних проблем до таких груп: технологічні, соціальні, політичні, економічні, матеріальні. Наслідки проблем, які виникають під впливом цих причин, негативно впливають на духовний, емоційний та психологічний розвиток особистості та призводять до різного роду деструктивних явищ.

Найбільший вплив на моральний стан суспільства спричинили технологічні причини, зумовлені сучасною цивілізацією, збільшеною роллю техніки та її надмірно швидким розвитком. Технократичне мислення та технічні поняття значною мірою визначають порядок життя та самоусвідомлення сучасного суспільства. Суспільство вбачає у техніці вирішальний чинник суспільного та цивілізаційного розвитку [180, с.214]. Сучасна цивілізація орієнтує людство на “технологічні” цінності: розвиток технічних засобів, створення нових технологій, експлуатація природних ресурсів. Завдяки руху сучасного знання людство набуло величезної сили щодо техніки, але це знання повністю знищило всі моральні принципи й норми. Тому виникає потреба у створенні нової етики та принципів, які будуть відповідати вимогам сучасного суспільства, враховуючи два чинники сучасності – високий технологічний рівень суспільства та етичний вакуум, який утворився внаслідок цього.

Інформація та нові технології є ознаками ХХІ століття. Але сучасність визначається технікою з точки зору її впливу на свідомість та поведінку людей. Науковий і технічний прогрес зробили великий крок вперед, але у моральному відношенні людство виявилось неготовим до цього. Завдяки новим технологіям

людина стає більш могутньою, але це не означає, що її розум та свідомість встигають за цим розвитком: “Людина перетворилася в надлюдину. Але надлюдина, що має надлюдську силу, ще не піднялася до рівня надлюдського розуму..” [201, с.200]. У суспільстві панує культ техніки, яка майже стала найвищою цінністю. Певною мірою вона позбавила людину можливості думати, бути відповідальною, оскільки багато функцій людини виконують технічні засоби. Надмірний розвиток техніки не сприяє моральному й духовному розвитку людини, а лише призводить до зосередження на матеріальних явищах. Все більше зростає протиріччя між рівнем духовності людини й суспільством. Людина втрачає свою цінність як особистість, вона оцінюється як товар, а міжособистісне спілкування все більше набуває форми ринкових відносин.

Г.Мюнстерберг, К.Шварцман, К.Мангейм, Е.Фромм погоджувалися з тим, що надмірний розвиток техніки є однією з головних причин моральної і духовної кризи сьогодення. Відносно сучасного розвитку суспільства Г.Мюнстерберг зауважував, що розчарування в культурі минулого через надмірно швидкий розвиток техніки є причиною морального і культурного занепаду. К.Мангейм зазначав, що технологічна цивілізація не створила необхідних умов, які б відповідали ціннісним очікуванням сучасної людини. І навіть нові форми дозвілля та їх розповсюдження не створюють умови для духовного зростання [123, с.431].

Перебільшена роль техніки у суспільстві, на думку К.Шварцман, повністю знищила мораль та стала причиною духовної кризи. Окрім того, людина не володіє відчуттям моральної норми та обов’язку внаслідок “культу споживання”, який призвів до деградації внутрішнього світу та втрати свободи вибору [200, с.8].

Е.Фромм вважає рівень морального розвитку суспільства незадовільним через надмірний розвиток техніки та втрату людиною свого внутрішнього світу. Нові технології створили певну систему, структуру, але система взагалі не враховує людський чинник. Сучасна людина живе за принципом – більше

мати та більше споживати, вона дедалі стає лише механізмом, механічно виконує свою працю і не розвивається як особистість. Промисловість виробляє безліч непотрібних речей, а суспільство виховує людей, позбавлених моралі, внутрішнього світу, гуманістичного світогляду.

У суспільстві все більше розповсюджується тенденція до пріоритету всього технічного й неживого, а це означає, що технічний прогрес перетворився на найвищу цінність. З точки зору моральності й духовності людина лише втрачає від цього: внутрішня пасивність, різного роду психічні відхилення, почуття самотності, відсутність міжособистісного спілкування, невміння самостійно мислити й приймати рішення, невпевненість – це наслідки всемогутньої техніки і ознаки сучасної людини. Сама людина діє як машина, але насправді це втеча від життя, емоцій, почуттів, гуманістичної поведінки у світ всього неживого й механічного [192, с.331-337].

Г.Йонас стверджував, що зростання технологічної могутності людини пропорційне зменшенню її моральної могутності, людина стає біднішою, нелюдяною, хоча зовні це має вигляд нових здобутків в різних сферах життєдіяльності. Головною причиною, яка призвела до пануючого у суспільстві “морального нігілізму”, він називає невідповідність між рівнем моральної свідомості й темпами розвитку техніки і науки. Надмірно швидкий розвиток техніки позбавив людину цінностей. Нові технічні витвори мають небезпечний потенціал, який загрожує фізичному існуванню людини, з одного боку, а з іншого — велика небезпека полягає у тому, що людина не може контролювати та стримувати розвиток техніки, тому сама перетворилася на її об’єкт.

Надмірно швидкий розвиток техніки залишає людину позаду і не враховує її інтереси, оскільки має тенденцію до перетворення на самоціль [94, с.56]. Діяльність людини в сфері науки і техніки є раціональною, але вільною від цінностей, тому і призвела до ускладнення стану етичної теорії, до “нейтралізації” старих цінностей. Йдеться про такі витвори технології, які за своїм глобальним характером можуть загрозувати існуванню або сутності людини. Подібні технічні “досягнення” мають негативні наслідки й призводять

до морального нігілізму та катаклізмів. У такому контексті проблемним постає питання щодо подовження тривалості життя. Г.Йонас аналізує це явище в рамках своєї теорії про етику далекосяжної відповідальності. З точки зору майбутніх наслідків збільшення тривалості життя може призвести до диспропорції між часткою людей літнього віку й молоддю, тобто зменшення відсотку народжуваності і, відповідно, частки молодого життя. Щодо майбутніх поколінь, то це є несправедливим, оскільки ніхто не має права у будь-якому прояві обмежувати можливість існування людського роду. Якщо розглянути цю проблему з іншого боку, то смертність виступає водночас і джерелом нового життя, спонукає людей до роздумів про своє життя, вона вчить людей цінувати мить, день, тиждень, тобто є неодмінним атрибутом усього живого [94, с.38-39].

У ХХ-ХХІ столітті основною ознакою людини, як зазначалося раніше, є її технічна діяльність. Техніка настільки сильно й глибоко проникла в усі сфери життя, що розглядати її як окремий філософський аспект неможливо. Проблема полягає у впливі техніки на людину, який з ХVІІІ століття стає дедалі швидшим. В.Гьосле стверджує, що філософія техніки має стати ключовою філософською дисципліною. Проблема відношення техніки й суспільства є відносно старою, але нині вона досягла своєї кульмінації і потребує розв'язання. Саме поняття "філософія техніки" було введено Ернстом Каппом у 1877 році, який започаткував систематичну розробку філософії цінностей [55, с.98-99]. З одного боку, техніка вважається чимось суто матеріальним та практичним, осягти техніку без теорії природничих наук неможливо; і навпаки, природничі науки пов'язані з експериментами, а відтак і з технічними результатами, без аналізу яких не може обійтися жодна наукова теорія. Але техніка певною мірою залежить від природи та її законів. Отже, техніка є предметом природничих й духовних наук, тому говорити про моральні цінності сьогодення можна лише з урахуванням досягнень техніки. Зв'язок техніки з етичними й філософськими науками виявляється також в тому, що духовні науки мають справу з долею людини, а сьогодні ця доля залежить від техніки.

Техніка як будь-яке інше явище суспільного життя має свою динаміку, Ортега-і-Гасет та Г.Шмідт зробили спробу побудувати історичну класифікацію техніки. Ортега-і-Гасет за основу бере історичну епоху і виділяє такі етапи розвитку техніки: доісторична техніка випадку, греко-римська техніка ремісників і новітня техніка інженерів. Г.Шмідт створює власну класифікацію відносно носія техніки та її засобів. Він вирізняє техніку знарядь, техніку робочих і силових машин, техніку автоматів [55, с.108-109]. У другій класифікації простежується також все більше відчуження людської праці, а це, у свою чергу, означає не стільки зменшення фізичної праці, скільки зменшення розумових зусиль працівника.

Сучасна цивілізація розвивається так, що не можна відмежовувати людину та техніку. А для того, щоб окреслити коло моральних проблем в суспільстві, недостатньо володіти моральною компетенцією, це має бути за сучасних умов морально-технічна компетенція. Розвиток техніки має настільки великі й не завжди ґрунтовно обмірковані й проаналізовані масштаби, що основною проблемою постає проблема наслідків дії техніки та відповідальності за трансформацію людської сутності через зв'язок між технікою і етикою, що дедалі зникає [55, с.100-103].

Розвиток техніки з огляду на її всеосяжність може мати всеосяжні наслідки. Йдеться не про позитивні досягнення, а про негативні, які загрожують існуванню людини та миру в усьому світі, з метою запобігання цих наслідків. Можливі наслідки всеосяжного розвитку техніки В.Гьосле поділяє на такі групи: екологічні, які можуть загрожувати життю через те, що їх дія досить тривала, а тому наслідки та корекція можуть бути запізними; соціальні, оскільки через надмірний розвиток техніки поведінка людини значною мірою деформується, часто навіть деградує, а можливостей регулювати й контролювати її не вистачає; економічні, тобто ті, що призводять до іделогії “споживання”, коли все сприймається як матеріальне, а духовне зникає як непотрібне; політичні – це такі наслідки, які можуть призвести до війни. Ці наслідки ми вже спостерігаємо в деяких країнах світу: війни, які ведуться

одними народами проти інших, терористичні акти торкнулися в'сього світу і є реальною загрозою для всього цивілізованого світу [55, с.114-117].

Отже, технологічні причини мають найбільший вплив на моральний стан суспільства, проте вони породжують цілу низку наслідків, серед яких особливої уваги потребують психологічно-емоційні. У реальному житті вони мають різні форми прояву – від внутрішніх конфліктів до психологічних відхилень. Ознаками їх є пасивність, безсилля, хвилювання, розрив між почуттям та думками, інтелектуальною функцією та афективно-емоційним переживанням. Е.Фромм такий стан, до якого призвела психологічна відсталість суспільства порівняно з його технічним розвитком, назвав “синдромом відчуження” чи “патологією нормальності”, оскільки зосередження на техніці позбавляє емоційності та призводить до втрати людиною контакту з собою та життям [12, с.18,23]. Пристрасть до всього неживого, механічного, штучного, на думку Е.Фромма, може мати різні форми прояву – від байдужості до життя замість благоговіння перед ним до некрофілії, тобто пристрасті до смерті як крайньої форми прояву [192, с.336].

Причини, пов'язані із надмірним розвитком техніки негативно впливають також і на духовний стан людини, її свідомість та на процес формування особистості взагалі і є проявом моральної кризи. Ф.Ніцше вважав, що “вульгаризація” життя, відсутність переоцінки та переосмислення старих цінностей, слабка воля та відсутність моральної й духовної стійкості, гордість, духовне виснаження, відсутність скромності ведуть до морального нігілізму та регресу [142, с.50-60]. Наслідки подібної ситуації панують у сучасному суспільстві: розпуста, хворобливість, злочинність. Нині спостерігається повна відсутність моральних ідеалів у вихованні, занепад духовної культури, що виявляється у домінуванні всього матеріального. Все матеріальне набуває все більшого значення у той час, як духовне й моральне взагалі перестають існувати, втрачається зв'язок між поколіннями, досвід старших поколінь вже не є авторитетним.

Ознаками моральних наслідків матеріального й технічного прогресу, за А.Швейцером, є нездатність самостійного мислення, відхід від ідеалів, деградація моральності, неспроможність розвивати особистий потенціал, вдосконалюватися [92, с.55].

Проявом занепаду духовності є також дуже поширена у суспільстві “комунікативна хвороба” (Ю.Габермас), тобто невміння спілкуватися, знаходити альтернативу, йти на компроміс. У тлумаченні Ю.Габермасом поняття «комунікація» означає здатність переживати, самостійно мислити і у широкому значенні вона є тотожною поняттю “соціалізація” [158, с.124]. Комунікативна дія, взаємодія, взаєморозуміння здатні відтворювати культуру, суспільство, особистість. Ю.Габермас вважає також, що імперативи комунікативної педагогіки – це шлях до розв’язання гострих соціальних проблем, суперечностей, конфліктів.

Г.Гадамер вважав хворобою технократичного суспільства втрату людиною навичок комунікативного мовлення і взаєморозуміння, тому постає необхідність пошуків і відновлення порозуміння між ними [47].

Е.Фромм також дотримувався цієї думки і вказував на те, що зникли можливості міжособистісного спілкування, з одного боку, та можливості залишитися сам на сам з собою, з іншого [192; 268]. Проблема спілкування та міжлюдських відносин зумовлена багатьма чинниками: егоїзм, перевага матеріального над духовним. Спілкування з іншими, за Е.Фроммом, передбачає вихід за межі власного Я, оскільки потребує вміння слухати, поважати, розуміти іншого, співставляти категорію Я з категоріями Ти, Ми, Вони, тобто певною мірою брати участь у житті інших.

Деморалізуючою силою є недовіра між людьми. При вирішенні моральних проблем сьогодення слід брати до уваги цей аспект, оскільки людину не можна розглядати виключно з точки зору соціального становища та соціальних відносин, тобто буття-в-світі (*in-der-Welt-sein*), слід враховувати й міжсуб’єктне спілкування – буття-з-іншими (*Mitsein*) [50, с.162-165].

До духовних наслідків технологічних причин слід віднести також зневажливе ставлення до мислення, запобігання власному процесу мислення та дескридитації індивідуального мислення через нав'язування стереотипів. Ідеї втрачають духовну цінність, оскільки у сучасному суспільстві готові ідеї пропонуються різними закладами, організаціями і позбавляють людину можливості аналізувати та створювати самостійні ідеї. “Духовне банкрутство” як стан суспільства, за А.Швейцером, виникло через неможливість індивідуально й самостійно мислити. Обставини часу нав'язують людині скептичне відношення до власного мислення, перешкоджають його зосередженості, в результаті чого людина втрачає духовну довіру до самого себе [50, с.330].

Вагому роль у процесі розвитку суспільства відіграють причини політичного та соціального характеру, оскільки вони не лише зумовлюють виникнення проблем моралі, а й ведуть до її повного розпаду. У суспільстві, на думку Г.Герцена, не існує цілковитого усвідомлення реальності й серйозності моральних проблем, оскільки швидкі зміни в політиці позбавляють можливості концентрувати увагу на вирішенні моральних проблем [194, с.9-11]. Соціальні причини набувають форми неадекватного пристосування до суспільних норм. Їх результатом є відсутність єдності поглядів у галузі освіти, політики, уявлення про сенс та цінність праці й дозвілля. Від приватної до суспільної сфери життя, навіть на рівні звичайних потреб, немає нічого, в чому погляди більшості збігалися б. На думку К.Мангейма, існує лише один факт, який викликає найменше суперечностей. Це нестабільність суспільного розвитку, наслідком якої є відсутність таких ідеалів і норм, що проголошують людську особистість, життя і гуманність найвищими цінностями [124, с.424-426]. Г.Йонас до соціальних причин відносить також відсутність відповідальності не лише в сфері міжособистих стосунків, а передусім, відповідальності перед нащадками за наслідки діяльності в умовах технологічної цивілізації [94, с.7-12].

До занепаду культури й духовності певною мірою призвела зосередженість на економічній сфері. Є.Дюринг, Е.Фромм, М.Денгофф відмічали все більшу залежність людини від матеріальних речей. Економічні

причини значно впливають на моральний стан сучасної цивілізації та призводять до споживацької настанови у суспільстві. На перше місце виходять економічні інтереси, гроші й торгівля, а людські здібності, за Е.Фроммом, стають засобом задоволення постійно зростаючих матеріальних потреб [50, с.154].

М.Денгофф зазначає, що людина на фоні економічного та технічного розвитку суспільства втратила свою значущість як цінність. У суспільстві домінують ринкові відносини, тому відповідно найвищими цінностями стають економічні інтереси – гроші, влада, прибуток. На фоні глобальної ринкової економіки, яка повністю підкорила людину собі, всі моральні, культурні, духовні цінності не мають місця в суспільстві. Людина втратила в моральному відношенні свою авторитетність, тому не здатна змінити ситуацію. Єдині закони, які діють у суспільстві, це закони ринкової економіки, влади та грошей. Ці категорії витіснили моральні та етичні принципи, тому дуже поширеними стали егоїзм, жорстокість, цинізм, позиція “спостерігання” і “невтручання”, мислення споживача. Людина повністю втрачає духовність, стає егоїстичною, оскільки економіка й торгівля поглинають людину та не залишають місця для моральних принципів, традицій, норм. Змінюється спосіб життя, домінуючими стають власні споживацькі інтереси, рівень прибутку, тобто економіка диктує правила, а культура, мораль, мистецтво не вважаються екзистенційально важливими [56, с.60-61].

Е.Фромм наголошує на тому, що здобутки людства у сфері матеріального завдяки людському інтелектові являють собою велику небезпеку, тому що людина непомітно для себе перетворюється на річ. Людина керує механізмами, має владу над ними, але бурхливий розвиток інтелекту не дає їй зупинитися. Є.Дюринг також зазначає, що, рухаючись постійно вперед, речі починають керувати людиною та направляти її розвиток, все більше віддаляючи її від духовних гуманістичних цінностей і норм, концентруючи при цьому увагу на категорії володіння: “..вона (людина) використовує свою людську гідність як засіб для обслуговування власного буття; свої людські здібності – як засіб для задоволення постійно зростаючих матеріальних потреб” [63, с.154].

Система моральних і духовних оцінок, відповідно і цінностей як аспект соціальних змін у суспільстві, знаходиться в кризовому стані. Ціннісна орієнтація здійснюється в рамках системи, яку утворюють соціальна та психологічна діяльність [124, с.429]. Але система набула значних трансформацій, які порушили її традиційне функціонування. Це сталося під впливом соціологічних чинників, що порушують процес оцінки в суспільстві.

К.Мангейм виділяє 8 таких чинників: швидке безконтрольне розширення суспільства, непридатність глибоких емоційних почуттів – любов, взаємодопомога, братство – для великих суспільних груп; перетворення цінностей, їх трансформація та усвідомлена переоцінка системи цінностей з метою адекватного функціонування в сучасних умовах; перехід від доіндустріального світу до світу великого індустріального виробництва; зростання кількості контактів, розширення засобів зв'язку, зріст соціальної мобільності; поява нових форм влади та нових методів їх обґрунтування; створення, розповсюдження, прийняття та засвоєння цінностей на основі особистої свідомої оцінки; відсутність аналізу й адекватного оцінювання в процесі усвідомлення нових цінностей, які ґрунтуються на розумі і сприяють формуванню нового типу свідомості та розвитку розумових здібностей; відсутність основи, що складається з загальноприйнятих цінностей, які надають духовної послідовності соціальній системі, а також відсутність цінностей, що регулюють розвиток суспільства та здобутки людства [123, с.430-436].

Причини, які призвели до девальвації системи моральних цінностей вказують на те, що людство заради свого фізичного й духовного життя, має змінити світ таким способом, щоб техніка підкорялася людині, а людина керувалася у діяльності гуманістичними принципами як найвищими. Виходячи з факторів суспільного життя, які є причинами занепаду моральних цінностей, можна виділити деякі шляхи виходу з кризової ситуації.

Основна проблема, яку необхідно вирішити людству заради свого виживання сьогодні – проблема морального ідеалу, який належить до найбільш складних та динамічних етичних категорій поряд з категоріями добра, зла, честі. Вирішенням

цієї проблеми займалися Платон, І.Кант, Г.Гегель, Л.Фейєрбах. Платон під моральним ідеалом розумів ідею вищого добра [155, с.70]. У філософській системі І.Канта проблема морального ідеалу набула раціональної форми. Моральний ідеал, за І.Кантом, це моральна досконалість, принцип діяння доброї волі, а його відсутність призводить до морального занепаду. Але проблема морального ідеалу залишається невирішеною, незважаючи на наявність позитивних гуманістичних моментів. Невирішеними залишається питання про зміст ідеалу та ідеал як мету практичної людської діяльності. Позитивними моментами гегелівського розуміння проблеми морального ідеалу є судження про те, що ідеали змінюються і суб'єкт пізнає ідеал через активне відношення до об'єкта. Л.Фейєрбах критикував І.Канта й Г.Гегеля за те, що при вирішенні проблеми морального ідеалу вони не брали до уваги дійсність. Головна ідея Л.Фейєрбаха щодо вирішення проблеми морального ідеалу полягає в тому, що він має бути максимально наближений до реальності та людської природи, бути людяним, а не надприродним [155, с.9-12].

Особливості категорії морального ідеалу вказують на те, що вона є актуальною для сучасного суспільства, коли відбувається процес переосмислення цінностей та пошук нових відповідних часу ціннісних орієнтирів. Моральний ідеал за своєю суттю спрямований у майбутнє, але є нерозривно пов'язаним з сучасністю, оскільки відображає зміни у суспільстві. Якщо розглядати суспільство як сукупність соціально-культурних процесів, то системі моральних цінностей і норм відводиться у них домінуюча функція [123, с.79].

З одного боку, моральний ідеал позитивно характеризує певні моральні відносини, з іншого, він виходить за межі позитивних характеристик і виражає прагнення до зміни існуючого стану речей і встановлення нових моральних відносин відповідно до вимог та потреб часу [155, с.5-6]. Моральний ідеал завжди виступає як форма осмислення переходу від однієї системи моральних відносин до іншої моральної системи, як те, що повинно ствердитися з точки зору суб'єкта даних моральних відносин. Саме тому моральний ідеал виступає водночас метою діяльності суб'єкта та об'єктом прагнень. Категорія морального

ідеалу актуальна у будь-які часи, тому її ознакою є спрямованість у майбутнє, оскільки він впливає на формування життя [192, с.391-394].

Отже, визначення морального ідеалу, який є основою моральних цінностей та головним відправним пунктом, дозволить наблизитися до шляхів вирішення проблеми занепаду та девальвації цінностей. К.Мангейм вважає, що моральний ідеал ґрунтується на гуманізмі у вчинках та поведінці. Тому одним з шляхів у боротьбі зі злочинністю, аморальністю, духовним та моральним вакуумом, егоцентризмом, деструктивністю особистості, на його думку, є зміни свідомості через настанову на гуманізм, а також дослідження факторів, які призводять до спонтанності оцінок у повсякденному житті [123, с.437].

Важливого значення набуває впровадження заходів щодо гуманізації технократичного суспільства та змін суспільної думки щодо пріоритету гуманістичного світогляду. Е.Фромм пропонує такі способи гуманізації суспільства: гуманістичне планування, активізація індивіда, зміна моделі споживання, поява нових форм психічної й духовної орієнтації [192; 268].

Під гуманістичним плануванням він розуміє те, що людина як цінність та джерело найвищих цінностей сама визначає для себе цілі, які базуються на гуманістичних традиціях, з одного боку, та спрямовані на оптимальний людський розвиток, а не на розвиток техніки та збільшення виробництва, з іншого боку. В основі системи планування мають бути знання про людину та її природу, про можливості розвитку.

Активізація людини та енергії означає розвиток всіх потенційних можливостей, надання людині права відстоювати свої інтереси, брати участь у справах підприємства. А якщо суспільство задовольняє лише матеріальні потреби і не сприяє вихованню та розкриттю духовних цінностей – чесності, ніжності, взаємопідтримки, відповідальності, радості, щирості, поваги, людяності, доброти. Нове відношення до життя повинно будуватися за принципом “бути”, а не “володіти”. “Бути” означає бути людиною, яка прагне до власного розвитку, до гармонії з собою та світом, нових емоційних почуттів,

“зацікавленості” всім, що діється поряд з нею. Участь в усіх суспільних процесах є основним методом активізації людини.

Зміна існуючої моделі споживання, яку пропагує промисловість з метою вигідного вкладання грошей та отримання прибутків, на так звану модель “олюдненого споживання”, яке сприяє розвитку людини. Необхідним є також створення нових форм психічної та духовної орієнтації для розвитку існуючих моральних відносин.

Е.Фромм виступає також за обмеження масштабів виробництва, підкорення технічного прогресу законам моралі, зміни орієнтацій споживання, пріоритет духовних якостей особистості: “Нам потрібно таке світосприйняття, при якому єдиною гідною метою людини й суспільства стане все більше самовираження людини в процесі її життя” [192, с.482]. Самовираження за Е.Фроммом збігається із самозбереженням за Ф.Ніцше, який однією з найвищих цінностей і проявом незалежності вважав збереження індивідуальності судження та оригінальності думок [141, с.5]. Основною умовою здійснення самовираження людини в сучасних умовах є гуманізація суспільства в усіх його сферах й проявах, тому тільки гуманне світосприйняття забезпечить можливість існування майбутніх поколінь.

Г.Йонас вбачає вирішення проблеми морального ідеалу і подолання “морального нігілізму” в суспільстві шляхом створення нових моральних імперативів для контролю надмірно швидкого розвитку техніки та прогресу науки. Зміни діяльності призводять до змін етичної думки, але в умовах сучасної цивілізації старі імперативи є недостатніми. Це не означає, що імперативи етики “ближнього” – справедливість, чесність, взаємодопомога, людяність, співчуття, щирість – не відповідають вимогам часу, вони залишаються правильними, проте мають розповсюдження лише у повсякденній сфері людських взаємин. В масштабах етики для всієї цивілізації вони виявляються обмеженими, тому виникає потреба створення нової етичної теорії.

Г.Йонас висуває власну теорію, згідно з якою необхідними для людства є нові етичні принципи. Відправним пунктом нової етики, що відповідає вимогам суспільства є технологія, оскільки вона посідає центральне місце у житті людини.

Предметом етики майбутнього є уся планета, а об'єктом – майбутнє людства в цілому. Метою нової етики є збереження світу неушкодженим як умови існування майбутніх людей. Це передбачає запобігання такій активності людини, що за своїми наслідками може бути згубною як для людини, так і для природного довкілля. Мається на увазі не тільки запобігання, а й регулювання та контроль надмірної могутності людини та її діяльності. Умовою досягнення цієї мети є каузальний зв'язок між дією та її очікуваним наслідком, тому головний обов'язок етики майбутнього полягає в формуванні уявлення про далекосяжні наслідки, а відтак і відповідальності за ці наслідки [94, с.51]. Йдеться про те, що кожен вчинок має бути морально відповідальним, оскільки кожна дія, кожен вчинок належать майбутньому. У такий спосіб і реалізується далекосяжна відповідальність.

Етику Г.Йонас поділяє на дотеперішню, традиційну або домодерну і модерну. Етиці безпосередності та одночасності протиставляється етика далекосяжної відповідальності. Говорячи про нову етику відносно старої, здійснюється паралельний аналіз старої етики, яка підлягає критиці. Негативними є, передусім, взаємини людини з навколишнім світом, оскільки вони за своїм характером є нейтральними. Вагомим недоліком дотеперішньої етики є її антропоцентрична зосередженість: “Вся колишня етика орієнтувалася на теперішній час як етика сучасників” [94, с.30]. Нова ж етика має продовжуватися у часі й просторі, оскільки відповідальність як основний імператив нової етики передбачає далекосяжні наслідки за результати діяльності, з одного боку, та відповідальність перед майбутніми поколіннями за наслідки цієї діяльності, з іншого. Обмеженими були не тільки часовий та соціальний простір, а й діяльність як така, тому що вона розповсюджувалася лише на безпосереднє оточення: “Моральний універсум утворюють сучасники,

і горизонт його майбутнього обмежений видимим життєвим простором... Уся моральність була окреслена цим ближнім горизонтом діяльності” [94, с.18].

Г.Йонас висуває нові імперативи етики далекосяжної відповідальності. Перший імператив полягає у тому, що людина має діяти так, щоб наслідки діяльності не були руйнівними для майбутньої можливості життя. Кожна людина повинна думати і виходити у своїй діяльності не з принципу збереження лише власного життя, але й вважати за обов’язок збереження людства. Наступний імператив полягає у тому, що наслідки діяльності мають бути узгодженими з подальшим продовженням людської діяльності в майбутньому: “З модерним прогресом, як фактом та ідеєю, з’являється можливість розглядати все попереднє як щабель до сьогоднішнього і все сьогоднішнє – як щабель до майбутнього” [94, с.38]. Звідси автор виводить ще один імператив, згідно якого буття майбутніх поколінь має бути таким, яке не суперечить існуванню людства як такому.

Основним принципом етики для високотехнологічного суспільства є врахування могутності людини та відповідальність. Саме на відповідальності Г.Йонас будує свою теорію, оскільки у ієрархії цінностей вона посідає перше місце. Через нову етичну теорію відображається особистісна моральна позиція її автора – мужність, стурбованість долею людини, суспільства і природи, відповідальність за те, що діється навколо.

Отже, коли йдеться про етику майбутнього, мається на увазі етика, основною характеристикою якої є: відповідальність за діяльність і можливі далекосяжні прогнози щодо наслідків такої діяльності, з одного боку, та відповідальність як визнана обов’язком турбота про інше буття, яке вимагає “опікування” внаслідок загрози його існуванню. Ознаками етики для високотехнологічної цивілізації є також: обов’язок перед майбутнім за збереження досягнень еволюції; можливість продовження існування людства у майбутньому, не завдаючи сьогодні шкоди для нього; необмеженість часовими рамками та суто людськими стосунками; надання етичного характеру технології; обачливість за умови безповоротності деяких започаткованих

процесів; контроль за могутністю людини, а не збільшення її могутності; всеосяжність відповідальності, яка охоплює всі сфери життя та діяльності людини: від приватного до суспільного, від відповідальності батьків за дитину до відповідальності політиків; серйозне сприйняття могутності техніки.

Суспільство потребує принципових змін, воно має сконцентрувати всі зусилля для того, щоб моральні цінності й норми знов стали пріоритетними й визначальними в будь-якій діяльності.

М.Денгофф також поділяє погляди Г.Йонаса та Е.Фромма і надає перевагу моральним цінностям і нормам. Вона критикує позицію телебачення та засобів масової інформації за те, що вони акцентують багато уваги на негативних явищах суспільства таких, як примирення з жорстокістю, расизм, корупція тощо. Відсутність моральних законів, традицій є небезпечним явищем, передусім, для підлітків від 6 до 13 років, оскільки за статистикою вони проводять 2,5 години щодня перед екраном телевізора, де демонструється до 50 сцен жорстокості в день [56, с.99]. У підлітковому віці моральні принципи повністю ще не сформовані, а відсутність моральних орієнтирів, пріоритету духовних та культурних цінностей призводить до антигуманної та антисоціальної поведінки, тому ознаками життя стали духована розгубленість та пустота.

Школа, родина, телебачення, засоби масової інформації повинні сприяти розвитку почуттів відповідальності, толерантності, солідарності, дисципліни з метою позбавлення менталітету “збагачення”, “споживання”, “невтручання”, “спостерігання”, щоб повернути суспільству гуманістичні орієнтири. Щодо конкретних заходів, то М.Денгофф виступає за створення соціальної суспільної служби для молоді з метою розкриття можливостей кожного, а також за прийняття суворіших законів й покарань за розповсюдження антирелігійних текстів, теле-, відео-, аудіопрограм та таких, що пропагують насильство. До заходів, які необхідно прийняти в першу чергу, вона відносить також жорсткий контроль за банківськими операціями на предмет торгівлі зброєю та наркотиками [56, с.102].

Окрім того, кожен на собі має відчувати відповідальність за суспільне благо й за те, що відбувається в світі. Позиція М.Денгофф щодо відповідальності повністю збігається з позицією Г.Йонаса. Ситуація в суспільстві й світі повністю залежить від кожного з нас, від особистої позиції. Відповідальність не може бути абстрактною ідеєю, вона має перетворитися з позиції невтручання й спостерігання на принципову активну особисту життєву позицію й поширюватися через сім'ю на суспільство від батьків й вчителів до політиків й підприємців.

Головна ідея, яка поєднує різні підходи до визначення причин занепаду та девальвації цінностей у сучасному суспільстві полягає у можливості знищення людства не через можливість атомної, теплової, бактеріологічної катастрофи, а через знищення людяності в людині. Розвиток економіки та техніки вийшов за свої межі, у суспільстві панує ідеологія споживання та накопичення всього матеріального, яка витіснила духовні й моральні цінності. Можливі наслідки такого розвитку мають загрозу для фізичного існування людства. Важливим є і той факт, що проблему техніки не можна вирішити за рахунок технічних засобів. Єдиний шлях до вирішення проблеми полягає у таких змінах свідомості, які спрямовані на те, щоб техніка слугувала людині, а не робила людину жертвою власної могутності й розвитку.

Причини, які призвели до цього, можна поділити умовно на такі групи: технологічні, психолого-емоційні, духовні, соціально-політичні, економічні. Можливими шляхами вирішення проблеми девальвації системи моральних цінностей є: контроль людини за всемогутнім розвитком техніки, обмеження масштабів виробництва, зміна моделі споживання, гуманне світосприйняття, активізація всіх потенційних можливостей, відношення до життя за принципом “бути”, а не “володіти”, визначення нових моральних імперативів, регулювання та контроль надмірної могутності людини, активна життєва позиція.

Великого значення набуває демократичне планування системи цінностей. Основна мета такого планування, на думку К.Мангейма, полягає у необхідності дослідження факторів, які забезпечують спонтанність оцінок у повсякденному

житті [124, с.437]. Проектування майбутнього в будь-якій сфері людського життя та суспільного розвитку призведе до повної невдачі, якщо не брати до уваги специфіку морального розвитку людини та загальнолюдські цінності.

Ідея всеосяжності моральних принципів як домінуючих є основним імперативом майбутнього. Тільки за умов гуманного відношення до себе та своєї діяльності, навколишнього середовища, природи, суспільства людство має шанс на існування у майбутньому, а такі цінності, як справедливість, порядність, чесність, доброта, совість, людяність мають знову набути своєї значущості та авторитетності.

Отже, у суспільстві існує необхідність створення “культури майбутнього” (Е.Фромм) на основі аналізу та критики старих моральних імперативів. Передумовами створення “нової” культури майбутнього є зміни свідомості та етична система, яка враховує могутність техніки і базується на моралі та відповідальності людини за наслідки своєї діяльності. Зміни свідомості мають проявлятися, за А.Швейцером, у ставленні до людини як цінності, позбавленні інтелектуальної залежності від суспільних інституцій, реалізації та пропаганді ідеалів гуманізму, вдосконаленні моральних і розумових якостей особистості, здатності духовного відродження, активній життєвій позиції та діяльності, поєднанні загальнолюдських переконань з індивідуальними прагненнями. Найголовнішого значення набуває гуманізм, який у А.Швейцера асоціюється із “доброчесністю, яка перетинає всі кордони”, моральним благом, етичним універсалізмом і є ознакою розвитку людської поведінки і культури. Основою людської духовності, етики і культури має бути принцип “благоговіння перед життям” як результат пізнання і розуміння своєї та чужої життєвої волі. А.Швейцер наголошує на тому, що “етика благоговіння перед життям” – це не назва системи моральних принципів, а життєва позиція, життєве кредо, реалізація якого охоплює все живе і є основою людського існування. Це – духовний потенціал, який включає любов, відданість, співчуття, щастя, сумлінну працю [92, с.57-65].

Завдання змінити свідомість, наповнити її гуманістичними ідеалами стосується системи освіти, оскільки педагоги мають вплив на внутрішній світ людини, наповнюють його поняттями свободи, добра, гуманності та допомагають усвідомити своє місце в ньому, що дозволяє не лише залучити її до світу цінностей, але й зробити активним співучасником й творцем світу. Педагоги можуть запобігти розвитку антигуманних цінностей (егоїзм, жорстокість, споживання) шляхом змін свідомості, змін парадигми мислення (Г.Йонас) через настанову на гуманізм та гуманність. Саме через батьківський дім та школу, а потім вже через суспільство виховуються гармонійні стосунки з оточуючими, толерантність, терпимість, які сприяють встановленню етичного консенсусу відносно норм поведінки у суспільстві. Для цього слід намагатися вирішити моральні проблеми сьогодення, серед яких загальною моральною проблемою є байдужість людини до себе й свого розвитку, втрата почуття власної значущості й унікальності, ставлення до себе як до товару і речі, відсутність плідної діяльності, віри в свої сили, що веде до деструкції емоційних і духовних якостей [117, с.334].

Педагоги всього світу і все прогресивне людство мають об'єднатися, щоб побудувати гуманне суспільство за принципом буття, а не за принципом володіння. На це вказував ще І.Кант, коли писав, що досягти морального прогресу можна лише об'єднавшись. Отже, моральні цінності мають бути загально визначеними, загальнолюдськими для "світового суспільства", оскільки з позиції однієї культури, педагогічної системи чи ідеології адекватно зрозуміти навколишнє середовище та події в світі неможливо [63, с.4-7]. Тому цінності освіти мають бути спрямовані на виховання особистості, готової відстоювати ідеали свободи, демократії та прав людини, створювати гармонійні відношення з оточуючим середовищем, але вирішальними при цьому є поведінка кожної окремої людини, тобто все залежить від кожного з нас, від нашого бажання наблизитися до загальнолюдських моральних цінностей, від усвідомлення своєї особистої відповідальності за загальне благо.

Висновки до другого розділу

У суспільстві спостерігається багатогранний процес девальвації системи моральних цінностей, який охопив різні сфери життя. Основною причиною, яка призвела до цього є надмірна могутність техніки та втрата людиною контролю над розвитком техніки. Технологічні, соціальні, політичні, матеріальні, економічні причини є глобальними за своїми духовними і психолого-емоційними наслідками.

Для вирішення моральних проблем та пошуку шляхів подолання девальвації системи моральних цінностей необхідним є визначення морального ідеалу, на якому ґрунтуються основні загальнолюдські принципи і норми. Спільність поглядів різних дослідників проблеми морального ідеалу полягає в необхідності гуманістичного світогляду, зміні свідомості щодо переваги та пріоритетності моральних принципів, визначенні нових моральних імперативів адекватних часу та створення нової етики та нової культури на засадах гуманізму. Необхідними передумовами створення нової етики для технократичного суспільства є: моральна й духовна стійкість, підвищення самооцінки людини в її власних очах, посилення віри у власні сили і можливості, відродження духовної культури, переосмислення старих цінностей; запобігання зниженню значущості цінностей, сприяння динамічному функціонуванню суспільства, глибокий аналіз та оцінювання в процесі сприйняття цінностей, формування нового типу свідомості та розвиток розумових здібностей; контроль за розвитком техніки та науковим прогресом, регулювання надмірної могутності людини, всеосяжна відповідальність за кожен вчинок, активна життєва позиція; позбавлення менталітету “збагачення”, “споживання”, “невтручання”, “спостерігання”, розкриття можливостей кожного; вміння слухати, знаходити альтернативу, йти на компроміс, створення можливостей міжособистісного спілкування; пошук шляхів порозуміння між людьми; відмова від споживацької позиції, активізація всіх потенційних можливостей, обмеження масштабів виробництва, гуманне світосприйняття;

розвиток індивідуального мислення, поважне ставлення до власного процесу мислення, збереження духовної цінності ідей, повернення духовної довіри людини до себе.

Поєднання цих передумов створює основу для визначення комплексу загальних моральних цінностей і норм, які мають бути пріоритетними в процесі навчання і виховання: відповідальність, солідарність, толерантність, комунікативність, аналітичне мислення, індивідуальність, самовдосконалення, довіра, щирість, орієнтація на духовні, а не матеріальні цінності.

Розвиток та динаміка цінностей в педагогічній системі Німеччини в кінці XIX-на початку XXI столітті свідчать про те, що, незважаючи на процеси трансформації і девальвації цінностей, головними завжди залишаються загальнолюдські гуманістичні цінності.

Ретроспективний аналіз цінностей гуманістичної традиції в педагогічній системі Німеччини дає підстави стверджувати, що:

- педагогічний досвід Німеччини значною мірою вплинув на розвиток світової педагогічної думки і увібрав в себе гуманістичні цінності та загальнолюдські ідеали добра, справедливості, поваги до особистості;

- до надбань педагогічної теорії Німеччини слід віднести ідею гармонійного розвитку особистості з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей на засадах загальнолюдських моральних цінностей;

- педагогічні концепції XIX-XX століть, які ґрунтувалися на принципах свободи, визнання людини як цілісної, вищої і неповторної цінності, слід розглядати як складову світової педагогіки.

РОЗДІЛ 3

Роль цінностей освіти і виховання у процесі євроінтеграції

У третьому розділі маємо проаналізувати інтеграційні процеси в освіті, а також спрямованість педагогічних систем Німеччини та України на виховання в дусі миру і толерантності; розглянути інноваційні тенденції в освіті і вихованні Німеччини як складової європейського освітнього простору; визначити основні шляхи формування моральних цінностей у педагогічній системі України.

3.1. Інтеграційні процеси сучасної освіти

Освіта сьогодні розглядається в різних педагогічних системах як одна з найвищих моральних цінностей суспільства, без якої неможливо уявити його подальший розвиток і прогрес людства. Вона перетворюється на глобальний фактор розвитку людства, один з найважливіших чинників розвитку цивілізації, оскільки знання та інформація, за словами О.Я.Савченко, стають головним стратегічним ресурсом [163, с.23].

Сучасні зміни суспільства, нові стратегічні орієнтири розвитку економіки, політики, соціокультурної сфери, інформатизація та динамічність суспільства змінили вимоги до освіти, підвищили очікуваний внесок освіти у модернізацію суспільства. Від освіти очікується активна участь у вирішенні глобальних проблем різного рівня, а ефективність освіти є передумовою досягнення таких цілей, як зміцнення миру, забезпечення стійкого розвитку, ліквідація злиденності [44, с.84]. Спільні для багатьох суспільних цивілізацій проблеми зумовили появу спільних закономірностей розвитку освіти, серед яких: орієнтація на державно-громадські принципи управління системою

загальної освіти, піднесення ролі альтернативних систем та інноваційних процесів, широке впровадження нових технологій в усі ланки системи загальної освіти, культурологічна та екологічна спрямованість освіти, забезпечення учня правом вибору й однаковими умовами для отримання загальної освіти, незалежно від його соціально-генетичних можливостей, орієнтація освітнього процесу на духовне самовдосконалення, забезпечення умов для безперервної освіти особистості впродовж усього життя [221; 244; 247].

У контексті загального розвитку суспільства у напрямках відкритості та демократизації кардинально змінився підхід до формування змісту освіти. Елітарний та стратифікаційний принцип побудови змісту освіти у минулому сприяв, здебільшого, сепарації окремих блоків знань, посиленню їх академічності та фундаментальності (*education in depth*). У сучасній європейській спільноті спостерігається інший процес – розгортання знання у ширину (*education in breadth*) з одночасною його спеціалізацією та інтеграцією [225, с.79-84].

Освіта на початку третього тисячоліття розглядається як процес фізичного й духовного формування особистості, що свідомо орієнтується на ідеальні образи, історично зумовлені і більш-менш чітко зафіксовані в суспільній свідомості соціального еталона громадянина. В такому ракурсі освіта виступає невід’ємною стороною життя всіх суспільств і всіх без винятку індивідумів і стає тотожною поняттю “виховання” в широкому розумінні [101, с.160]. В.В.Лубенко розглядає освіту як цілеспрямоване формування особистості шляхом передачі людського досвіду, а також як засіб проникнення особистості в цінності життя і культури, в залежності від організації процесу освіти й виховання і того, що покладено в основу цієї організації [121, с.28-29].

Схожим є визначення освіти О.А.Грішновою, яка характеризує її як цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення

громадянином установлених державою освітніх рівнів [53, с.101]. Як суспільне явище освіта має свої функції, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини. Український вчений Г.О.Балл особливої уваги надає двом функціям освіти. Перша полягає у забезпеченні неперервності функціонування суспільства через передачу новому поколінню певної сукупності цінностей, установок, знань, умінь, навичок, правил поведінки. Друга функція, звернена до індивіда, полягає в тому, щоб підготувати його до життя та адаптуватися до вимог суспільства [159, с.5]. Освіта виконує й інші функції (соціальну, пізнавальну, методологічну, практичну, ідеологічну та ін.), які сприяють прискоренню суспільного прогресу.

Освіта відіграє також важливу роль в поліпшенні відносин між людиною і навколишнім середовищем. Зростає розуміння того, що розвиток, націлений на кращу якість життя, знаходиться під сильним впливом навколишнього середовища [157, с.120]. В індустріальних країнах не можна більше ігнорувати те, що фізичні та біологічні процеси можуть мати небажані наслідки – необережну індустріалізацію та безмежне бажання росту. В країнах, що розвиваються, такі проблеми, як дефіцит води, надмірна експлуатація землі та надр, погане харчування, швидка урбанізація стали симптомами недостатнього або “хворого” розвитку. Освіта у такому контексті відіграє особливу роль. На думку І.С.Каленюк, “вона стає найбільш потужним інструментом для зміни людської поведінки відносно навколишнього середовища” [96, с.153]. Освіта змінює та формує таку свідомість людей, що визнає нагальні проблеми і таким способом націлює на оволодіння новими знаннями, необхідними для поліпшення ситуації. Так, наприклад, освітня грамотність з охорони навколишнього середовища націлює на бережне ставлення до природи, раціональне використання природних ресурсів, нешкідливу для природи діяльність. Політична освіта сприяє налагодженню відносин між державами на принципах толерантності, вирішенню конфліктних ситуацій шляхом мирних переговорів.

Все більшого значення в сучасних умовах набуває гуманістичний підхід у навчанні, суть якого полягає у сприйнятті знань не як результату, а як процесу, що триває протягом всього життя, а навчальний заклад виступає сходиною для розвитку власної думки та свого ставлення до світу, творення світу власним шляхом. Гуманістичний підхід у навчанні спрямований на інтелектуальний та пізнавальний розвиток людини, “досягнення високого рівня компетентності в ім’я особистої та суспільної емансипації” [67, с.72]. Гуманістичною, за І.Д.Бехом, можна вважати особистісно-орієнтовану освіту, яка виходить із самоцінності, духовності й суверенності особистості і метою якої є моральне самоусвідомлення, формування особистості, творця себе самої і навколишніх умов. Тому освіта має будуватися на засадах свободи, відповідальності, справедливості, творчості, співпраці, активності, розвитку творчої індивідуальності [19, с.9].

Отже, процес гуманізації освіти слід розглядати, передусім, як зміни свідомості, розширення власної відповідальності, вдосконалення власної культури, гармонізацію стосунків особистості і суспільства.

У зв’язку з важливістю та підвищенням ролі освіти у міжконтинентальному масштабі педагогічні системи різних країн спрямовують зусилля на інтеграцію (лат. *integratio* – відновлення, об’єднання окремих елементів у ціле) та створення єдиного освітнього простору, що стало пріоритетною стратегією розвитку багатьох європейських держав, у тому числі й України [72].

Початок об’єднаних процесів у галузі освіти закладено Великою хартією університетів (*Magna Charta Universitatum*), Лісабонською конвенцією про визнання кваліфікації для системи вищої освіти європейського регіону (1997) та Сорбонською декларацією (1998) щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі. Міжнародні організації постійно проводять конференції, на яких приймаються важливі рекомендації щодо освіти. Найважливішими конференціями 90-х років є Всесвітня конференція з освіти для всіх (1990), Всесвітня зустріч на вищому рівні в інтересах дітей (1990),

Конференція ООН з навколишнього середовища та розвитку (1992), Міжнародний конгрес з освіти в галузі прав людини та демократії (1993), Всесвітня конференція з прав людини (1993), Всесвітня конференція з особливих потреб в освіті (1994), П'ята Міжнародна конференція з освіти дорослих (1997), Перша Всесвітня конференція міністрів у справах молоді (1998), Всесвітня конференція з вищої освіти (1998), Другий Міжнародний конгрес з технічної та професійної освіти (1999), Всесвітня конференція з науки (1999) [44].

Протягом другої половини ХХ століття були створені міжнародні та всесвітні організації, що ініціюють інтеграційні процеси в освітній сфері з метою підвищення її ефективності. До таких організацій належать: ЮНЕСКО, Всесвітній Банк, Рада Європи, Організація з економічного співробітництва та розвитку. Діяльність ЮНЕСКО в освітній сфері здійснюється низкою інституцій, головними з яких є Міжнародне бюро освіти (МБО), Міжнародний інститут планування освіти (МІПО), Інститут освіти ЮНЕСКО (ІОЮ), мережа асоційованих шкіл ЮНЕСКО.

МБО є провідним закладом порівняльно-педагогічних досліджень, предметом яких є зміст освіти, принципи та методи навчання, педагогічні інновації. Головною функцією МІПО є підвищення якості освітньої політики, планування розвитку освіти та освітнього менеджменту в різних країнах світу шляхом підвищення кваліфікації управлінського персоналу, забезпечення освітніх потреб дискримінованих груп населення, забезпечення ефективного управління, фінансування та організації освіти. У центрі діяльності ІОЮ – проблеми освіти національних меншин, мігрантів, жінок. Особлива увага приділяється розвитку альтернативних форм навчання для молоді.

Взаємозв'язок та взаємопроникнення різних національних культур сприяє моральному прогресу людства у масштабі всієї планети. Справедливим є і той факт, що відмежування від світового досвіду, апріорне його неприйняття має трагічні наслідки для країн та націй. Враховуючи сучасну ситуацію, коли науковці все частіше ведуть мову про створення єдиного

культурного й освітнього простору, жодна держава, як зазначає Б.Л.Вульфсон, не може собі дозволити ізоляцію від світового простору [45, с.88]. За словами І.В.Іванюка, відбувається процес історичної глобалізації – з'єднання різних культур, цивілізацій, релігій, глобальної взаємозалежності у галузях технології, політики, культури, економіки [89, с.157]. У зв'язку з цим з'являється вчення про європейську освіту, дидактичні концепції, на яких вона будується, виникає поняття планетарної освіти, яка спирається на вищі загальні універсальні цінності. Нові цілі європейської освіти полягають у наданні молодому поколінню практичних знань та умінь адаптуватися до життя і навчання у різних країнах Європи, бути мобільними, здатними до комунікації та до захисту своїх прав. Характеристиками європейської освіти є демократизм, самоорганізація навчання, фундаментальність підготовки фахівців та гуманітарне спрямування їхнього світогляду [136, с.313-314].

Ідеї інтеграції знаходять своє відображення у документах Євросоюзу, а саме у “Білій книзі” (White Paper on Education and Training Teaching and Learning Society. Strassbourg, 1995), розробленій за ініціативи Жака Делора, голови Міжнародної Комісії з питань освіти XXI століття, в якій йдеться про необхідність узгодження процесів соціальної інтеграції, сприяння зайнятості та самореалізації [36, с.9]. У документі наголошується на тому, що актуальним завданням є не лише створення загальноєвропейських моделей, правил та варіантів виховання особистості, а також пошук сфер співпраці для вирішення нагальних проблем [45, с.88]. Спільними сферами співпраці у галузі освіти є створення умов для індивідуального розвитку та самореалізації людини, розкриття проблем духовності у контексті діалогу культур, розвиток інноваційного мислення та інтелекту, забезпечення доступу до світових центрів інформації завдяки впровадженню нової технології [170, с.189].

Для того щоб виступати ефективним інструментом міжнародної інтеграції, національні освітні системи європейських країн мають вирішувати такі актуальні питання: забезпечення усіх без винятку європейців освітою, адекватною вимогам спільного ринку праці, що формується; надання

повноцінної освіти різноманітним за соціокультурними характеристиками контингентам школярів; створення освітніх передумов конкурентоспроможності європейської спільноти у сучасному світі; виховання толерантності, позитивне сприйняття полікультурного середовища, сприяння розумінню різноманітності культур як плідної умови спільного поступу; утвердження за освітою ролі провідного агента культурної адаптації людей за умов прозорих кордонів [270, с.18-19].

Комісія з питань культурного співробітництва при Раді Європи окреслила основні напрями діяльності європейської системи освіти як чинника інтеграції: утвердження єдиного європейського стандарту базових знань і забезпечення його досягнення у всіх країнах ЄС, формування вмінь і навичок, які дозволяли б молодим європейцям ставати активними діячами у сучасному суспільстві, розвиток перспективних моделей освіти, які уможливлюють особистісне проникнення у світ “іншого”, “інакшого”, його сприйняття і прийняття з позицій гуманізму та демократизму [64, с.57]. До практичних завдань Комісії з питань культурного співробітництва належать впровадження основних проектів у вищих та середніх навчальних закладах, обмін досвідом, розвиток партнерства, публікація підручників та матеріалів з питань освіти [13, с.17].

Важливою передумовою успішної євроінтеграції та створення єдиного освітнього простору є забезпечення можливостей для навчання впродовж життя. Освіта на початку третього тисячоліття розглядається вже не як кінцевий продукт одного з етапів життя людини, а як постійний і динамічний процес, що триває протягом усього життя. Програми створення систем безперервної освіти почали розвиватися під егідою ЮНЕСКО в кінці 60-х років ХХ століття. У 70-ті роки з'явився новий аспект цього принципу – концепція “суспільства, що навчається”, сутність якої полягала у розширенні поняття безперервності, у включенні в нього всіх видів формальної та неформальної педагогічної діяльності. У 80-ті роки ідеї безперервної освіти стають частиною національних освітніх програм багатьох країн. На ХІХ

Генеральній конференції ЮНЕСКО було проголошено, що безперервна освіта об'єднує всю діяльність і всі ресурси суспільства і спрямована на гармонійний розвиток потенційних здібностей особистості і прогресу у перетворенні суспільства.

Безперервність освіти є однією з провідних ідей, що покладена світовою педагогічною думкою в основу оновлення освіти. Це пояснюється зростанням інтелектуалізації та динамізму праці, а також значимості “людського фактора” в економічному і соціальному розвитку сучасного суспільства, поширенням ідей демократизації суспільного життя та освіти, демографічними змінами, пов'язаними з подовженням тривалості життя людей, появою і широким розповсюдженням нових інформаційних технологій, які дають принципово нові можливості для дистанційного та індивідуалізованого навчання [164, с.115].

Основні принципи побудови системи безперервної освіти є спільними для багатьох педагогічних систем, у тому числі Німеччини і України, оскільки вони зумовлені об'єктивними потребами розвитку цивілізації. До таких принципів відносяться:

- орієнтація освітньої системи на неповторну індивідуальність кожної людини, на базові потреби, серед яких найважливіше місце займає потреба у безперервному самовдосконаленні і самореалізації;
- широкий демократизм, спадкоємність всіх ступенів освітньої системи, доступність і відкритість будь-якого з них для кожного індивіда незалежно від статі, соціального стану, національності, раси;
- гнучкість освітньої системи, її швидке реагування на освітній попит і особливості інтересів, стилів і темпів навчання різних категорій населення;
- різноманіття освітніх послуг, що пропонуються системою, право кожної людини після базової школи на вибір своєї стратегії подальшого навчання і розвитку;
- перебудова системи професійної освіти від прагматично орієнтованої на соціально орієнтовану;

- широке застосування електронних технологій з освітньою метою на будь-якому етапі життєдіяльності людей [46, с.83-86].

Усвідомлення освіти як процесу, який триває впродовж усього життя, є ознакою трансформації суспільної свідомості щодо ролі та значущості освіти в сучасному світі. Якщо раніше освіта обмежувалася певним періодом часу, по закінченні якого людина вже практично ніколи не поверталася до неї, то за умов високотехнологічної цивілізації, знання швидко старіють та зумовлюють необхідність постійного їх оновлення та розширення. Тому одним з актуальних у педагогіці постає питання формування готовності студентів до безперервної освіти, а її домінантою є розвинена мотивація і сформованість особистісних якостей.

У контексті інтеграційних процесів фахівці все частіше звертаються до проблеми визначення європейських стандартів освіти. Власне поняття “стандарт” походить від англійського слова “standart”, що означає норму, зразок, мірило. Отже, стандарти в освіті складають систему основних параметрів, які беруться за норму освіченості. З огляду на це кожна школа повинна стати європейською, а кожен європеєць має право одержати освіту, яка має відповідати рівню в об’єднаній Європі, оскільки європейські культурно-освітні стандарти передбачають виховання громадянина конкретної держави і громадянина Європи зі збереженням культурно-освітньої самобутності.

Отже, європейський стандарт освіти передбачає навчання у дусі вимог ЄС, яке полягає у формуванні спільної європейської свідомості, здатності самостійного і критичного мислення, солідарності і любові до ближнього, відкритості стосовно інших культур і релігій, взаємному культурному збагаченні і мирному співіснуванні, збереженні традиційних чеснот – вірність, доброта, скромність, старанність, ввічливість [189, с.28-30].

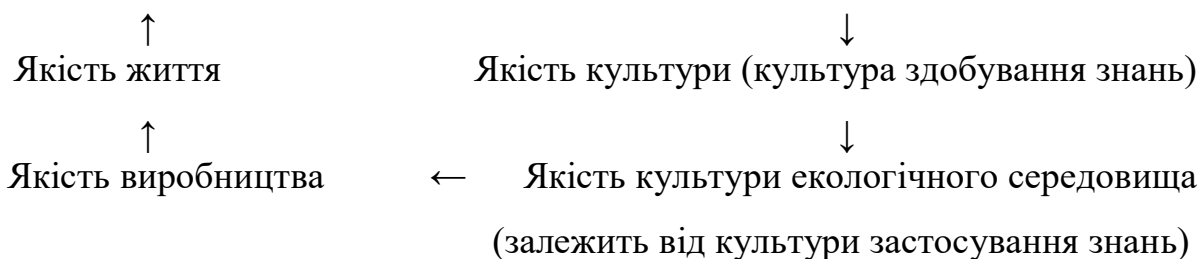
Із поняттям освітніх стандартів тісно пов’язане поняття якості освіти. Проаналізуємо визначення І.М.Дичківської: “Якість освіти – рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на

певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом” [59, с.12]. Коли йдеться про якісну освіту, мається на увазі її відповідність освітньому стандарту, проте одні педагоги вбачають показники “якості освіти” у кількості виставлених учням позитивних оцінок, інші (Г.О.Балл, І.Д.Бех, Т.І.Левченко, О.В.Сухомлинська) – у розвитку особистості. Другий підхід до якості освіти відповідає світовим тенденціям розвитку освіти і провідній меті – формуванню гармонійної всебічно розвиненої особистості, у той час як перший є дещо обмеженим. У сучасних умовах вимоги до освіти значно ширші, ніж передача комплексу дисциплінарних знань, від освіти очікується підготовка до життя, формування готовності до безперервної освіти. Європейські фахівці дедалі одностайніше висловлюють думку про те, що сьогодні якісна освіта не може обмежуватися лише набуттям умінь читати, писати, рахувати, натомість вона повинна охоплювати досить широкий спектр соціально-технологічних знань, умінь і навичок – комп’ютерна, екологічна, політична грамотність. У зв’язку з цим висловлюються рекомендації включати до обов’язкового змісту освіти такі блоки знань, які стосуються охорони довкілля, антирасистського виховання, вивчення місцевих діалектів, статевого виховання, охорони здоров’я, раціонального харчування, проблем народонаселення, запобігання алкоголізму, наркоманії та інших проблем. У сучасній Німеччині необхідними показниками якості освіти вважаються інтелектуальний розвиток, високий професіоналізм, здатність до безперервної освіти, вміння встановлювати наукові, економічні, культурні контакти [64, с.64].

У такому ракурсі оптимальним є цілісний погляд на освіту як на головний механізм соціального кругообігу якості, оскільки якість освіти пропорційна “якості особистості людини”. І.М.Дичківська підкреслює, що педагогічний корпус є “...провідною силою в реалізації соціального кругообігу якості, оскільки його стараннями забезпечується безперервність освіти” [59, с.12-13].

Якість особистості людини

(те, що закладає педагог у самовиховання й виховання дитини)



Мал. 3.1. Кругообіг якості освіти

Отже, мал. 3.1. свідчить, що якість освіти охоплює всі аспекти життя, впливає на якість життя і культури, загальний моральний стан суспільства і виробництва, на відношення до природи, тобто на екологію. Від якості освіти, від того, які цінності закладені в основу навчання і виховання, залежить сфера та напрям застосування знань.

Якісна освіта має також включати ціннісну освіту та громадянське виховання для підтримки прав людини і демократії, миру та універсальних цінностей, реформу навчальних програм з урахуванням соціально-культурних потреб, підвищення рівня людських та матеріальних ресурсів. Забезпечення якісної освіти певною мірою пов'язане з процесами глобалізації, тому діяльність ЮНЕСКО спрямована на сприяння універсальним загальнолюдським цінностям та диверсифікації змісту освіти з урахуванням різних культур. У цьому контексті підхід ЮНЕСКО до якісної освіти охоплює такі теми: освіта з питань культури миру та стійкого розвитку; наукова та технологічна освіта для всіх; повага культурного та мовного різноманіття; профілактична освіта з метою боротьби зі СНІДом та зловживанням наркотиками; фізична культура та спорт; схвалення ціннісних установок, поведінки, способу життя, які сприяють підвищенню добробуту та зміцненню здоров'я; освіта в галузі навколишнього середовища та народонаселення [40, с.20].

Діяльність інших міжнародних організацій (зокрема Всесвітнього Банку) також спрямована на досягнення принципово нового якісного рівня освіти. Основні шляхи поліпшення якості освіти можна звести до таких: перехід від

традиційних методів (“chalk and talk” method), спрямованих на репродуктивне засвоєння знань, до інноваційних, які передбачають індивідуалізацію навчального процесу, надання йому форми активного творчого співробітництва всіх учасників; акцентування уваги на розвитку фундаментальних навчальних навичок, до яких відносяться: читання, письмо, лічба, навички мислення, соціальні навички; надання можливості навчатися в будь-якому віці, що є необхідним для набуття професійної мобільності; оптимізація інфраструктури освітньої сфери [164, с.44].

Співробітництво у межах ЮНЕСКО, стабільні відносини з країнами Європи відіграють вагому роль у вирішенні не лише таких питань, як підвищення якості освітніх навчальних програм, а й додержання міжнародних стандартів освіти, та сприяють інтернаціоналізації систем освіти, інтегруванню зарубіжного досвіду, підвищенню результативності навчання та престижу майбутніх фахівців [146, с.91-92].

Позитивними прикладами глобалізації в освітній сфері та співробітництва у справі підвищення ролі освіти, в утвердженні цінностей миру, культури та толерантності є діяльність асоційованих шкіл ЮНЕСКО. На початку здійснення проекту в ньому брали участь 33 школи з 15 країн-членів ЮНЕСКО, а в червні 1999 року – 5609 шкіл у 161 країні світу. Асоційовані школи ЮНЕСКО беруть участь у проведенні міждисциплінарних досліджень на рівні окремих шкіл, у регіональних, міжрегіональних та міжнародних проектах з таких проблем: права людини, демократія і толерантність, інтеркультурна освіта, охорона навколишнього середовища. Навчання в асоційованих школах ведеться за всіма актуальними питаннями міжнародного розвитку. Розглядаються не лише всі глобальні проблеми у сукупності, але і окремі аспекти, наприклад: “Роззброєння і розвиток”, “Народонаселення”, “Енергетична криза”, “Проблеми біженців”, “Екологія”, “Новий економічний і інформаційний порядок”, “Культурні спадки”, “Наркотики і злочинність” [8, с.22].

Активність асоційованих шкіл ЮНЕСКО спрямована на розвиток співробітництва у справі удосконалення змісту, форм і методів навчання;

проводяться експерименти щодо включення тем і питань міжнародного виховання в навчальні плани і програми таких традиційних дисциплін, як історія, географія, іноземні мови, історія права і моралі, літератури. Особливого значення надається педагогічним навчальним закладам, а основною метою є формування у майбутніх учителів розуміння необхідності поширення моральних норм, сформульованих у Загальній Декларації прав людини [164, с.39].

Інтеграційні процеси, загальні процеси у суспільстві, глобальні проблеми зумовлюють появу інноваційних тенденцій розвитку сучасної освіти. Здатність до оновлення, відкритість стають характерною ознакою нової освіти і педагогіки, у якій паралельно співіснують дві стратегії організації навчання – традиційна та інноваційна. Терміни “традиційне навчання” та “інноваційне навчання” були запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу (1978), який звернув увагу на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості та її пізнавальних можливостей. Інноваційне навчання тлумачили в ній як процес і результат навчальної і освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі і соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі шляхом розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також до співробітництва з іншими людьми. Специфічними особливостями інноваційного навчання є здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях. Найголовнішою ознакою сучасної освіти є її відкритість, спрямована на педагога, суспільство, внутрішнє “Я”. Відкритість педагога чи вихователя реалізується через діалогічну взаємодію з вихованцями і передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; відкритість культурі і суспільству виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати способи їх розв’язання; відкритість внутрішнього “Я”, власного внутрішнього світу забезпечується організацією такого педагогічного середовища, яке б сприяло формуванню і розвитку образу “Я” [59, с.13-14]. Це означає, що освіта шляхом розвитку внутрішнього “Я”

впливає на свідомість, налаштовує на гармонію зі світом та готує до участі у суспільному житті і до вирішення складних ситуацій реального життя.

Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, “мегатенденцій”, серед яких найпомітнішими є масовий характер освіти та її неперервність як нова якість; значущість освіти для індивіда і суспільства; орієнтація на активне оволодіння особою способами пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до вимог і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття [59, с.9; 262, с.383].

Ці тенденції свідчать про те, що головною функцією освіти має бути розвиток людини. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;

- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;

- досвіду творчої діяльності, який відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;

- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства [59, с.10].

Отже, сучасна освіта спрямована на розвиток найцінніших якостей людини, серед яких здатність до творчості, пріоритет моральних цінностей, формування інтелектуальних та комунікативних навичок, розвиток індивідуальності і неповторності кожної особистості. Виховання цих якостей

особистості передбачає шанобливе ставлення до основних прав і свобод як окремої особистості, так і різних національностей.

Велике значення для подальшого розвитку освіти має Болонська декларація, яка є одним з головних документів, що регулює напрям розвитку, принципи та завдання освіти третього тисячоліття. У зв'язку з цим з'являється нове поняття – “Європа знань”, яке відображає головну ідею Болонської конференції. Мається на увазі, що інтеграційні процеси відбуваються не лише на рівні економічних інститутів, але, передусім, на рівні освіти, яка набуває дедалі більшого значення в Україні і країнах Європи. Сьогодні “Європа знань” – це компонент забезпечення можливостей здобуття необхідних компетенцій для відповідності вимогам нового тисячоліття, а також розвиток усвідомлення загальних цінностей, що належать до спільного соціокультурного простору [133, с.256]. За визначенням О.В.Глузмана, “Європа знань” – це загальновизнаний сталий чинник соціального й людського розвитку, а також невід’ємна складова зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян” [51, с.4]. “Європа знань” допомагає усвідомити спільні цінності та належність до спільного соціального та культурного простору і визнається як невід’ємний компонент для консолідації та збагачення європейського громадянства, здатного давати громадянам необхідну компетенцію для подолання проблем нового тисячоліття [136, с.382].

Болонський процес орієнтується на цінності європейської освіти і культури, але за умов збереження і посилення кожною країною своїх національних особливостей, характеру, пріоритетів. В.Лісовий зазначає, що та культура не прагне поглинути інші культури, яка усвідомлює власну велич [146, с.91]. У контексті Болонського процесу йдеться про узгодження спільних вимог, критеріїв та стандартів національних систем освіти, тому що до найвищих гуманістичних цінностей належать толерантні стосунки та повага до інших народів і культур. Необхідним є перетворення національного мислення на континентальне, усвідомлення наднаціональної європейськості, яка базується на гуманістичних традиціях європейської цивілізації [128, с.138].

Приєднання до Болонського процесу не повинно призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Ключова позиція реформування полягає у розгляді Болонських вимог не як уніфікації вищої освіти в Європі, а як відкриття широкого доступу до багатоманітності освітніх і культурних надбань різних країн.

Основною метою Болонської декларації є створення до 2010 року єдиного європейського освітнього й наукового простору, сприяння гармонізації європейської системи вищої освіти, визнання дипломів про освіту, консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти, формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи в цілому, поліпшення працевлаштування, мобільності громадян на європейському ринку праці [10, с.6; 174, с.8].

Все актуальнішим і значущим в умовах створення єдиного освітнього простору стає напрям виховання, спрямований на толерантні відносини між людьми та державами. Толерантності відводиться одне з головних місць у системі ціннісних пріоритетів освіти, тому що освіта, за словами Б.С.Гершунського, має ініціювати інтерес до проблеми толерантності не лише у конкретному суспільстві, але й у міжнародному масштабі [48, с.9]. Саме у процесі освіти та виховання, які є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства, формується життєва позиція, основні моральні цінності й норми, духовні й інтелектуальні якості. На пріоритетності загальнолюдських гуманістичних ідеалів побудована Державна національна програма “Освіта”, у якій до основних напрямів реформування виховання відносяться: формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків; утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, доброти, патріотизму, формування високої мовної культури, прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, які населяють Україну; виховання духовної культури особистості, створення умов для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції [52; 137, с.231].

Від результативності освіти й виховання залежить розвиток майбутніх поколінь, розвиток країни та цивілізації взагалі. Постійно зростає інтерес міжнародної спільноти до змісту і задач освіти. Можливості освіти дозволяють формувати наміри і вміння безконфліктного життя у суспільстві, поваги до прав кожної особистості, визнання її свободи, допомагають знайти шляхи запобігання конфронтаційних процесів. Ці принципи і правила є частиною педагогіки толерантності, складовою філософії освіти, вони закладають основу безконфліктного співжиття [163, с.23].

Одним з напрямів діяльності ЮНЕСКО є виховання в дусі миру і взаєморозуміння, оскільки мир розглядається як цінність планетарного масштабу, необхідність якої усвідомлює все людство. Основними принципами такого виховання є розуміння та повага до всіх народів, їх культур, цивілізацій, цінностей та способу життя; усвідомлення зростаючої глобальної взаємозалежності між народами і націями; здатність до спілкування з іншими; усвідомлення необхідності міжнародного співробітництва; готовність брати участь у вирішенні проблем різного рівня; глобальна перспектива для освіти на всіх рівнях і у всіх формах [164, с.208-209].

В умовах міжнародного тероризму, релігійних і расових конфліктів, повсякчасної нетерпимості у стосунках між окремими людьми та державами особливо актуальними і важливими стають вміння самостійно орієнтуватися в складній ситуації, входити у групову взаємодію, добре володіти мовним і культурним словником суспільства. У Декларації принципів терпимості, прийнятій у 1995 році ЮНЕСКО, зазначається: “Терпимість означає повагу, прийняття та правильне розуміння багатосторонньої різноманітності культур нашого світу, форм самовираження та прояву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті та переконань. Терпимість – це те, що робить можливим досягнення миру та веде від культури війни до культури миру” [44, с.88]. У такому контексті толерантність виступає ключовим поняттям людських взаємовідносин. Під толерантністю мається на увазі повага до різних культур та традицій, індивідуальність, свобода думок,

моральність, незалежне мислення, яке базується на моральних цінностях. Людина розглядається як активний співучасник процесів, як “генератор” духовних цінностей [48, с.3-4].

Отже, виховання в душі миру і толерантності нерозривно пов’язане з іншими гуманістичними цінностями: повагою до прав людини, прищепленням моральних і громадянських якостей, полікультурною освітою, відповідальністю, що є однією із спільних рис, яка поєднує різні педагогічні системи.

У 1999 році Генеральна Асамблея ООН прийняла Декларацію про культуру миру. Основна мета прийняття декларації полягає в тому, щоб спонукати уряди та міжнародні організації сприяти поширенню та зміцненню миру в новому тисячолітті. Але культура миру сама по собі є комплексом моральних цінностей та традицій, тому він має стати основою освіти, в процесі якої відбувається засвоєння та прищеплення цінностей. Культура миру як комплекс ціннісних установок, традицій, світоглядних концепцій передбачає повагу до життя, відмову від насилля, мирне врегулювання конфліктів; повагу принципів суверенітету, територіальної цілісності та політичної незалежності держав; повагу до прав кожного на вільний розвиток, свободу думок та інформації; дотримання принципів свободи, справедливості, демократії, терпимості, солідарності, культурного діалогу та взаєморозуміння на всіх рівнях суспільства [44, с.84].

Кожен народ має свій менталітет, так званий “менталітет соціуму”, який формується протягом століть і втілює етнічно-національні традиції, цінності, пріоритети. Існування різних ментальностей є звичайним природним явищем, але так само природним є і процес інтеграції, взаємозбагачення різних культур, що є проявом гуманістичного світогляду. Отже, паралельно з відмінними, індивідуальними існують універсальні, загальні моральні цінності, на основі яких може бути сформульована доктрина толерантності. Але, як справедливо зазначає Б.С.Гершунський, проблемі виховання у душі толерантності не надається достатньої уваги у сфері освіти та виховання. Він особливо наголошує на формуванні менталітету толерантності, оскільки через виховання та освіту можна наблизитися до єдиного світового простору. Для вирішення подібного питання

потрібне гармонійне поєднання цілого комплексу матеріальних та духовних чинників, тому освіта має активно співпрацювати з різними сферами суспільного життя: культурою, політикою, правознавством, брати участь у створенні “банку ідей”, у міжнародних проектах, спрямованих на вирішення глобальних проблем людства. Одним із шляхів досягнення духовної взаємодії та толерантності різних народів є зближення та поступова інтеграція освітніх концепцій з урахуванням національних освітніх та виховних ідеалів, цінностей та норм [48, с.11]. Ще К.Д.Ушинський говорив, що жодну з моделей освіти європейських країн неможна механічно перенести в нашу країну без врахування традицій, історії, менталітету українського народу [117, с.392]. Жодна педагогічна система не є еталоном, тому сліпе копіювання чужого досвіду призводить до втрати своєрідності й унікальності того чи іншого народу, й у глобальному масштабі до збіднення загальнолюдської культури. За словами патріарха Української православної Церкви Київського Патріархату Філарета, “цивілізаційного соціально-економічного рівня розвитку досягає та нація, держава, яка не зраджує своїм моральним, духовним основам та віросповіданню” [66, с.110]. Безсумнівним є той факт, що нові технології, як зазначав генеральний директор ЮНЕСКО Федеріко Майор, наближують народи один до одного, допомагають усвідомити свою людську спільність, але вони поширюють і розрив між країнами, коли соціальні умови впливають на різні можливості розвитку освіти й особистості [117, с.446]. На практиці може статися й таке, що програми створені міжнародними організаціями виявляються досить неефективними, оскільки не враховують регіональний рівень розвитку освіти, ментальні, соціальні, культурні особливості.

Експерти РЄ дійшли висновку, що необхідним є виховання громадянина держави-нації, яке поряд з усіма специфічними особливостями, характерними для кожної з країн, має спільні риси і сприяє утворенню європейської громадянськості. Така спільність стосується трьох її провідних складових: знань, цінностей та практичних навичок. Найважливішими спільними цінностями громадянського виховання, що випливають з філософії прав людини, були

названі: рівноцінність життя кожної людини, повага до себе та інших, свобода, солідарність, толерантність, взаєморозуміння, громадянська мужність.

Концепція виховання європейської громадянськості протягом років розроблялася Радою з культурного співробітництва РЄ. Європейська громадянськість означає інтегрованість індивіда у структуру суспільства (політичну, соціальну) та прийняття ним норм закону, традицій тощо. З позицій держави громадянськість передбачає прояв лояльності, слугування інтересам суспільства в цілому. З позицій індивіда – свободу та незалежність.

Експерти РЄ розробили кодекс виховних цінностей, схвалений як керівництво до дій в умовах мультикультурного суспільства. Кодекс стосується таких аспектів громадянського виховання: ставлення людини до себе, стосунків з іншими людьми, ставлення до суспільства, до навколишнього середовища. Сутність цінностей та принципи їх реалізації відображено у табл. 3.1-3.4. [220].

Таблиця 3.1.

Ставлення до себе

Цінності	Принципи дії
Ми цінуємо кожну особистість як унікальну сутність, яка є важливою для нас сама по собі і має потенціал духовного, морального, інтелектуального та фізичного розвитку.	Керуючись визначеними цінностями особистість повинна: <ul style="list-style-type: none"> - прагнути пізнати власний характер; - розвивати почуття самоцінності; - прагнути розуміти сенс життя, своє призначення; - прагнути жити згідно з загальноприйнятими моральними нормами; - набувати знання і життєвої мудрості; - нести відповідальність за своє життя.

Таблиця 3.2.

Взаємини з іншими людьми

Цінності	Принципи дії
Ми цінуємо інших людей як таких, а не за те, що вони мають чи можуть зробити для нас. Ми цінуємо ці стосунки як такі, що мають важливе значення для нашого розвитку та для блага суспільства.	Керуючись визначеними цінностями у наших взаєминах, особистість повинна: <ul style="list-style-type: none"> - поважати гідність всіх людей; - давати можливість зрозуміти іншим, що їх цінують; - заслуговувати лояльність, щирість, довіру; - співпрацювати з іншими; - підтримувати інших; - поважати довіру, життя, власність інших; - намагатися розв'язувати проблеми мирним шляхом.

Ставлення до суспільства

Цінності	Принципи дії
Ми цінуємо правду, права людини, закон, справедливість і колективні зусилля для спільного блага. Особливо ми цінуємо сім'ю як джерело любові і підтримки для всіх її членів, як основу суспільства, в якому люди турбуються одне про одного.	Керуючись цими цінностями, ми повинні: <ul style="list-style-type: none"> - розуміти свої громадянські обов'язки; - бути готовими протистояти цінностям чи діям, що можуть бути шкідливими для окремих осіб чи всього суспільства; - підтримувати сім'ю у вихованні дітей і турботі про утриманців; - допомагати людям у розумінні закону та його дії; - приймати різноманітність і поважати право інших людей на релігійну і культурну своєрідність; - зробити правду та єдність пріоритетами громадського життя.

Таблиця 3.4.

Ставлення до середовища

Цінності	Принципи дії
Ми цінуємо світ природи як вмістилище дива і джерело натхнення; ми визнаємо своїм обов'язком збереження середовища у належному стані для прийдешніх поколінь.	Керуючись цими цінностями, ми повинні: <ul style="list-style-type: none"> - зберігати скрізь, де можливо, збалансованість і різноманіття у природі; - виправдовувати розвиток лише за умови збереження навколишнього середовища; - відновлювати природне середовище, зруйноване людством; - зберігати красу природи; - усвідомлювати місце людини в світі.

Табл. 3.1-3.4. свідчать про те, що в основу оновлення педагогічних систем різних країн покладені загальнолюдські моральні цінності, які формують європейську громадянськість: усвідомлення людини як самоцінності, справедливість, повагу до старших поколінь, бережне ставлення до природи, розвиток духовного та інтелектуального потенціалу, повагу до інституту сім'ї.

Виховання європейської громадянськості як важливе завдання освіти третього тисячоліття в контексті створення єдиного європейського простору визначає основні тенденції розвитку різних педагогічних систем, у тому числі й української. До головних тенденцій слід віднести поглиблення фундаменталізації освіти, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування системного підходу до аналізу складних технічних і соціальних ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та

професійної мобільності. Необхідність підтримання високої конкурентоспроможності на динамічному ринку праці вимагає також прищеплення прагнення і навичок до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення протягом всього життя.

Отже, оновлення освіти на початку нового тисячоліття відбувається на принципах демократизму і спрямоване на максимальне сприяння загальнолюдським цінностям, виховання толерантних стосунків між різними народами та культурами, формування європейської громадянськості. Основними складовими освіти третього тисячоліття, яка здатна забезпечити інтеграцію і кооперацію різних педагогічних систем, є динамічне й самостійне мислення, усвідомлення самоцінності людини, пріоритетність моральних цінностей і норм, відповідальність, лояльність та гідність по відношенню до інших, готовність йти на компроміс, захищати свої права, протистояти антигуманним цінностям.

3.2. Освіта Німеччини – складова європейського освітнього простору

Державна освітня політика Німеччини ґрунтується на тому, що високий професійний і загальнокультурний рівень населення є важливою умовою створення високоморального суспільства, економічного розвитку країни, збереження і підвищення конкурентоспроможності національної економіки на світовому ринку, безпеки і соціальної стабільності. Це дає підставу розглядати освіту Німеччини як складову європейського освітнього простору.

Усвідомлюючи високі досягнення технологій, швидкі темпи світового економічного розвитку, проблеми глобалізації, необхідність співіснування різних культур у країні, уряд Німеччини прагне забезпечити всі сфери суспільної діяльності спеціалістами високої фахової компетенції, задля чого держава щорічно інвестує значні кошти на освіту. За даними UNESCO, у 1995 році державні витрати на одного учня в країні становили \$ 28.459. Це найвищий показник серед економічно розвинених країн світу [36, с.18]. У 2005 році уряд Німеччини планує витрати на освіту 10 млрд. Євро, що на 37,5% більше, ніж у

1998 році. На наукові дослідження та інновації додатково передбачено 100 млн. Євро, що у цілому складає 3,4 млрд. Євро [233].

Отже, освіта є першорядним завданням країни. Планується майже вдвічі збільшити інвестиції в людські ресурси і дослідження, орієнтуватися на пріоритетні якісні стандарти науки, модернізацію навчальних закладів. Кількість абітурієнтів у Німеччині збільшується кожного року. Порівняно з 1998 у 2003 році вона збільшилася на 8%. Деякі експерти вважають, що до 2011 року кількість студентів зросте на 22% [217]. А оскільки приблизно 30% студентів вивчають природознавчі або інженерні науки, які, як вважається, будуть користуватися найбільшим попитом у майбутньому, протягом 1998-2003 років були проведені різного роду інформаційні кампанії. Результатом їх стало збільшення абітурієнтів на природознавчих факультетах з 37600 у 1998 році до 64600 у 2003 році, тобто на 72%, а на факультетах інженерних дисципліни з 44900 до 60800, тобто на 35% [212]. Ці показники свідчать про існуюче в німецькому суспільстві усвідомлення того, що освіта є наймогутнішим захистом проти безробіття. Важливим є той факт, що тенденція до збільшення кількості студентів набуває світового масштабу – з 1960 по 2000 рік кількість студентів у ВНЗ всього світу збільшилася з 13 до 83 млн., тобто більше, ніж у шість разів [14, с.41].

У міжнародній європейській практиці педагогічна система Німеччини є надзвичайно складним механізмом, що має історичне підґрунтя: впродовж століть країна була розділена на землі і кожна з територій прагнула зберегти свої багаті політичні та культурні традиції, чому сприяла децентралізована система управління освітою. Німеччина – класичний приклад країни з децентралізованою системою освіти. Освітня політика в Німеччині, відповідно до ст. 7 Основного закону, перебуває під наглядом держави. Водночас федеральний устрій країни надає багато повноважень у керівництві освітньою галуззю усім землям. Загальну єдність забезпечує Гамбурзька “Угода між землями Федеративної Республіки Німеччини про уніфікацію в царині шкільної освіти” (14 жовтня 1971 р.), що регулює процеси розвитку обов’язкової та

гімназійної освіти, а також уніфікує екзаменаційні вимоги щодо отримання атестату зрілості та взаємного визнання свідоцтв [9; 43; 245].

На початку третього тисячоліття держава ставить перед освітою завдання виховання та розвитку молодих людей повноцінними громадянами демократичного суспільства, здатними у майбутньому відстоювати його цінності. Завдання виховання гармонійної особистості є спільним для багатьох європейських держав, тому основним напрямом розвитку освіти в Німеччині є євроінтеграція, розвиток європейського аспекту діяльності, включення в “Європу знань”. Особлива увага надається курсам спеціалізації і підвищення академічної кваліфікації. Наукова рада (WR) у сфері міжнародного співробітництва готує рамкову програму для Європейського Союзу, яка спрямована на сприяння фундаментальним дослідженням на європейському рівні, консультивання і допомогу країнам Центральної і Східної Європи у процесі реформування системи освіти і досліджень. Німеччина бере участь у програмах ЄС “SOKRATES II” і “Leonardo II”, які діють протягом 2002-2007 років і розробляють нові заходи, пов’язані з використанням нових інформаційних технологій, навчання упродовж всього життя [117, с.382]. Програми SOKRATES і LEONARDO підтримують міжнародну співпрацю шкіл, університетів, закладів професійної освіти та освіти для дорослих, вони реалізують обмін учнями, студентами, вчителями, науковцями.

SOKRATES – спеціальна програма ЄС, спрямована на співробітництво у сфері освіти взагалі. Основні завдання цієї програми полягають у здійсненні міжнаціональної мобільності тих, хто навчає, і тих, хто навчається; створенні та реалізації партнерських концепцій з метою покращення якості освіти; полегшенні міжнаціонального обміну досвідом; спостереженні та аналізі політики в галузі освіти різних країн.

LEONARDO – спеціальна програма ЄС, спрямована на співробітництво у сфері професійної освіти. В рамках цієї програми здійснюється розробка проектів з розвитку та поширення інноваційних методів професійної освіти,

підвищення рівня мовної компетенції у сфері професійної освіти, поширення фахових знань про інновації у професійній освіті [32; 222].

У контексті євроінтеграції чимало зусиль докладається для того, щоб довести до іноземних студентів можливості і переваги навчання у Німеччині. Міністерство освіти і науки Німеччини та служба академічного обміну (DAAD) провели спільно низку заходів, спрямованих на збільшення частки іноземних студентів. Значним досягненням стало те, що за кількістю іноземних студентів, частка яких збільшилася протягом останніх чотирьох років з 8 до 10%, Німеччина посідає друге місце у світі. А до закону про емігрантів було внесене положення, згідно якого іноземним студентам після закінчення навчання дозволено залишитися працювати в Німеччині [212].

Все частіше в Німеччині, як і в Україні, фахівці наголошують, що навчання – це не процес передачі знань, а вміння самостійно відшукувати та осмислювати інформацію, орієнтуватися в інформаційному просторі. Німецькі дослідники зауважують, що пріоритетними мають стати не організаційні моменти, а вибір прийомів навчання. Німецькі дослідники — В.Шойбле, С.Габриель, П.Мюллер, Д.Шимпанські — основну мету навчання вбачають в оволодінні навичками пошуку, відбору, упорядкування, перевірки, переробки та трансформації інформації з метою застосування її на практиці у реальному житті. В глобальному масштабі це має сприяти необхідному в умовах сьогодення розвитку вмінь самостійно приймати рішення та відповідати за свої вчинки. Важливо, щоб знання та інформація перетворювалися на внутрішньо значимі та спонукали до діяльності, що, в свою чергу, передбачає формування ціннісних орієнтацій у процесі аналізу та трансформації отриманої інформації. Сучасний німецький вчений Г.Маркл стверджує, що знання робить людину дієздатною, а інформація є передумовою для цього, та лише судження з правильним значенням стимулює його до життя [15, с.68-69].

У зв'язку з цим одним з найактуальніших постає питання цінностей або “ключових компетенцій”, які відповідають сучасним вимогам суспільства. Задекларованість цінностей у Основному законі та офіційних документах

свідчить про їх визначальне місце у суспільній свідомості. Звернення до Європейської Конституції, на нашу думку, є цілком логічним, оскільки Німеччина є членом ЄС. Поняття цінностей є одним з центральних у Європейській Конституції. У ст. I-1 п. 1 зазначається, що Європа є відкритою для тих держав, які поважають її цінності та зобов'язуються їх підтримувати. У ст. I-2 “Цінності Союзу” вони конкретизуються: “Цінностями, на яких базується Союз, є повага людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство права, збереження прав людини...” У п. 1 ст. I-3 “Цілі Союзу” наголошується на тому, що метою створення ЄС є підтримка миру, цінностей та добробуту народів [246, с.159].

Цінностям надається великого значення у Конституціях федеральних земель Німеччини. У Конституції землі Баварія від 2 грудня 1946 р. у ст. 131 зазначається, що школи повинні не лише надавати знання та навички, але й виховувати почуття і характер. Найважливішим завданням освіти є благоговіння перед Богом, повага релігійних поглядів та людської гідності, стриманість, почуття відповідальності, готовність допомогти, відкритість всьому Справжньому, Доброму, Прекрасному [228, с.21].

У вихованні особистості на основі загальнолюдських цінностей полягає одне з найважливіших завдань освіти Німеччини поряд із наданням необхідних базових знань. Набуття необхідних для життя теоретичних і практичних навичок, вмінь і знань та засвоєння загальнолюдських цінностей — це елементи навчально-виховного процесу, що доповнюють один одне. Доказом цього є факт, що важливим компонентом змісту навчальних програм різних земель у Німеччині є універсальні цінності. Особливого значення набувають відповідальність (Баден-Вюрттемберг); довіра, самостійність та індивідуалізм (Гамбург); людяність та толерантність (Нижня Саксонія); відповідальність у приватному, культурному, політичному та соціальному житті, критично-конструктивний саморозвиток, самоаналіз, аналіз цінностей і норм (Північний Рейн-Вестфалія); розвиток індивідуальних здібностей та інтересів, виховання свободи та толерантності у релігійному та суспільному житті (Саксонія);

розвиток продуктивного та креативного мислення, соціальна активність, толерантність до інших народів (Саксонія-Ангальт); самостійність (Шлезвіг-Голштейнія); свобода, толерантність, відповідальне ставлення до навколишнього середовища та людей (Тюрингія)⁴ [252, с.159-170].

У німецькій педагогічній системі останнім часом цінності розглядаються не лише як гуманоцентричні орієнтири – прагнення до справедливості, свободи та відповідальності, толерантність, дисципліна, ввічливість, надійність, пунктуальність, які залишатимуться найвищими за всіх часів. Сьогодення висуває нові вимоги до поняття “цінність”. У німецькій педагогічній системі під цінностями або “ключовими компетенціями” розуміють здатність судження, яка реалізується через вміння приймати рішення на основі аналізу своєї діяльності та діяльності інших; соціальна компетенція, яка означає вирішення конфліктів шляхом дискусії та пошуку компромісу, вміння йти на контакт; медіа-компетенція – це оволодіння навичками відбору суттєвої інформації; міжкультурна компетенція передбачає вміння вирішувати конфлікти, враховуючи культурні та релігійні особливості кожної нації [15; 264].

Ключові компетенції орієнтуються на вимоги і потреби часу, вони вчать адекватно реагувати і об’єктивно сприймати дійсність. Вони покладені в основу модернізації освіти, метою якої є розвиток логічного і абстрактного мислення, підготовка до вирішення конкретних завдань, підготовка до професійної діяльності. До ключових компетенцій або цінностей навчання належать також оволодіння культурними нормами та іноземними мовами, технічно-економічні та інформаційно-технологічні базові знання, вміння творчо використовувати інформацію [42, с.99].

Важливо дослідити, як здійснюється формування і реалізація цінностей в умовах навчально-виховного процесу Німеччини. Аналіз наукової літератури з даної проблеми дозволив виділити серед багатьох шляхів два пріоритетних. Перший з них — впровадження конкретних (часто інтегрованих) дисциплін і спецкурсів з ціннісного виховання, тобто цілеспрямоване навчання. Другий

⁴ Розглянуто навчальні програми основної школи (Hauptschule)

спосіб можна назвати альтернативним відносно першого. Він полягає у тому, що увага не акцентується на конкретних цінностях, вони не називаються, проте діяльність, відносини між учнями та вчителями, навіть інтер'єр школи, створюють атмосферу, сповнену цінностей довіри, самостійності, поєднуючи свободу і відповідальність, що сприяє гармонійному розвитку особистості.

Наприклад, педагогічний колектив школи імені Песталоцці (Баден-Вюртемберг), в якій навчаються 542 учні, намагається створити атмосферу спокою і надійності для школярів. У школі є музична кімната та кімната для чаю, у класах є декілька ком'ютерів, у коридорах представлені найкращі роботи та малюнки учнів. Після перерви є можливість вивчати театральне мистецтво та мистецтво фотографії, займатися садівництвом, грою на гітарі, волейболом, футболом, плаванням, випускати шкільну газету, поглиблено вивчати іноземну мову [252, с.82-83]. Вчителі у своєму ставленні до учнів максимально намагаються зрозуміти їх, але водночас дотримуються порядку й дисципліни. Вони є підтримкою для учнів, привчають їх до самостійності та відповідальності. Цей принцип повністю співпадає з основним принципом А.Макаренка до своїх вихованців — якомога більше поваги та якомога більше вимог до дитини.

Отже, у школі створюються умови для всебічного гармонійного розвитку особистості. Заняття за інтересами у групах вчать дітей спілкування, що є елементом набуття соціального досвіду.

Ще на початку 90-х років розпочалася модернізація навчальних планів у Німеччині відповідно до вимог часу. Метою розробки нових навчальних планів у землі Шлезвіг-Гольштейнія, в якій взяли участь 400 фахівців, є наповнення їх новим змістом з урахуванням найважливіших цінностей. Цінності людського співіснування — це ключове питання, якому приділяється велика увага. Основним принципом навчання для всіх дисциплін проголошено виховання в душі миру [234, с.164].

Виховання в душі миру тлумачиться як спроба проаналізувати різні форми жорстокості та непримиренності у конкретному суспільстві та у світі, виявити

їх причини, дослідити можливі наслідки та сприяти зменшенню жорстокості. Наголошується на тому, що мета та форми виховання в душі миру мають бути спрямовані на потреби учнів. Тому необхідним є наповнення змісту різних предметів — від релігії до мистецтвознавства — знаннями, що мають відношення до миру та мирного співіснування. Історія, географія та інші дисципліни мають пряме відношення до цінностей миру і толерантності. Розглянемо, як вони реалізуються на уроках музики та математики.

Виховання в душі миру в рамках уроку музики може означати:

- вплив музики на готовність людей боротися з несправедливістю, дослідження внеску композиторів та музикантів у справу миру;
- аналіз ситуації виникнення політичної пісні та політичного музичного театру;
- вивчення пісенної спадщини інших народів;
- створення умов для творчого висловлення почуттів, які асоціюються з миром [234, с. 165].

На уроках математики звертають увагу на:

- політичне значення математичних методів (теорія вірогідності) на прикладі оцінки небезпеки та наслідків на великих технологічних об'єктах, експериментів зі зброєю, визначення впливу шкідливих для здоров'я речовин при атомному отруєнні;
- значення математичних розрахунків на прикладі програмного (математичного) забезпечення для міжконтинентальних ракет;
- внесок предмету в розуміння часових процесів завдяки математичним моделям (наприклад, рівняння Річардсона щодо гонки озброєнь);
- роль математики у шкільній військовій підготовці в школі на прикладі завдань з підручників арифметики часів I та II Світових війн [234, с. 166].

Наведені приклади можуть бути корисними для вітчизняної освіти у період переходу до нового рівня освіти та людського розвитку.

Позитивним у німецькій педагогіці в умовах інтеграції є усвідомлення важливості кооперації навчальних закладів і підприємств як необхідної

складової професійної освіти. Варто звернути особливу увагу на цей аспект освітньої політики, оскільки в Україні, як зазначається у Концепції державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки, загострюється проблема відсутності зв'язків між підприємствами та навчальними закладами [104].

Як відомо, у сфері професійної освіти Німеччина посідає перше місце в світі [5]. З метою поєднання навчання та праці створюються спеціальні агенції, які виступають посередниками та координують дії школи та бізнесу. Вони сприяють профорієнтації школярів, розповсюджують необхідну інформацію. Одним з основних завдань таких агенцій є прищеплення учням принципу відповідальності у житті та професіоналізму в діяльності як важливих цінностей сучасного суспільства поряд із традиційними німецькими цінностями, такими як охайність, помірність, стриманість, пунктуальність.

Усвідомленню єдності теорії і практики сприяє також реалізація проекту ЮНІОР, яким керує Міністерство економіки та технологій. Суть проекту полягає в тому, що учні 9-х і 10-х класів протягом одного навчального року засновують і реалізують власне підприємство. Вони фінансують його, виготовляють продукцію, самостійно реалізують її, а через рік подають діловий звіт. У 2000/2001 навчальному році в Німеччині функціонувало 260 міні-підприємств, до діяльності яких було залучено 3400 учнів. Результатом цього проекту стало поглиблення економічної освіти як складової загальноосвітньої підготовки, формування більшої самостійності, створення кращої поінформованості [2, с.247; 260, с.35].

У 1999 році федеральний уряд Німеччини розробив програму “Школа – економіка – світ праці”, спрямовану на покращення підготовленості школярів до навчання у закладах професійної освіти. Метою цього інноваційного проекту, який передбачалося проводити у 340 школах, є покращення розуміння учнями економічних проблем праці, розвиток економічного мислення і діяльності шляхом створення умов для самостійного практичного ознайомлення з економічною сферою життя. Серед завдань, які ставили перед собою автори програми, варто зазначити такі: опрацювання групами учнів у

науковому супроводі реальних проблем підприємницької практики, впровадження моделей різних профільних шкіл з економічної підготовки, створення коопераційних об'єднань для орієнтації на соціальні професії.

Головну роль у процесі професійного навчання виконує майстер, який виступає наставником, допомагає учням у формуванні необхідних переконань і поглядів, відповідального ставлення до праці, сприяє розвитку волі і дисциплінованості. Основним завданням майстра є створення загальних умов розвитку особистості, цілеспрямоване і систематичне привчання учнів до виконання трудових завдань, стимулювання в учнів прагнення підвищувати свій рівень навчання, врегульовувати конфлікти, критично оцінювати власну і чужу працю, розвивати уміння співпраці.

У німецькій педагогіці професійне навчання ототожнюється із професійним вихованням. Майстер, спрямовуючи зусилля на оптимальний розвиток особистості, орієнтується передусім на індивідуальні особливості. Отже, до важливих принципів професійної освіти в Німеччині відноситься індивідуальний підхід, який передбачає використання різних засобів, методів та форм навчання – підбадьорювання, додаткові пояснення, повторний показ або показ іншого способу дії у відповідній ситуації [158, с.135].

Крім знання вікової психології, майстер повинен також володіти інформацією про життєвий шлях і побутові умови окремих підлітків і юнаків. Чим краще він буде ознайомлений з цими даними, тим легше йому буде зрозуміти поведінку учня і відповідно поводитись з ним.

Німецькі педагоги вважають, що успішна реалізація зазначених виховних завдань у процесі професійного навчання можлива за умов настанови й орієнтації на позитивні сторони учня, що допомагає стимулюванню молоді людини.

Упровадження кращих надбань професійної освіти Німеччини у вітчизняну систему позитивно вплине на її ефективність, тому дуже важливо розширювати сфери співробітництва Німеччини і України у сфері професійної освіти. Значення цього співробітництва має не лише педагогічне, але й

економічне підґрунтя, оскільки у середині 90-х років за обсягом прямих інвестицій в економіку України Німеччина посідала друге місце.

У 1993 році у Федеральному міністерстві освіти і науки Німеччини було розроблено план співробітництва з Україною у галузі професійної освіти, який передбачав здійснення низки заходів: створення модельного центру професійної підготовки (м. Кременчук), створення навчально-тренувальних комерційних фірм банківської справи, організацію підготовки спеціалістів для автосервісу. Планом передбачається також надання консультацій з питань професійної освіти, з питань розвитку Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, обмін експертами, навчання в Німеччині керівників системи професійної освіти України. Планом співробітництва передбачається стажування спеціалістів професійної освіти з України з метою підвищення кваліфікації, а також працівників Міністерства освіти і науки України у Федеральному міністерстві освіти і науки ФРН, практика майстрів виробничого навчання, навчання спеціалістів готельного господарства [5, с.167-169].

Реалізація завдань плану співробітництва України і Німеччини у галузі професійної освіти відкриває для українських спеціалістів нові можливості для впровадження багатьох інновацій, оволодіння європейським рівнем підготовленості. Це сприяє конкурентоспроможності українських спеціалістів, що є одним з необхідних чинників побудови такої системи освіти, яка відповідає європейським стандартам та процесам глобальної інтеграції.

У Німеччині велика увага приділяється розвитку міжнародного співробітництва в галузі освіти взагалі, оскільки це сприяє толерантності між народами та відкритості до культур інших країн. Усі учасники процесу освіти повинні відчувати свою відповідальність, чітко формулювати практичні й теоретичні цілі щодо посилення інтернаціоналізації освіти, сприяти її кооперації та конкуренції, а також розширенню доступу до освіти, підвищенню якості освіти [81; 209; 238; 260; 274]. Міністерство освіти і науки Німеччини створює умови для міжнародної кооперації. У рамках програми ЄС Tempus/Tacis 13 німецьких університетів співпрацюють з українськими ВНЗ.

Так, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка та Мюнстерський університет брали участь у спільному проєкті “Європейські студії”, у якому готувалися українські експерти для ЄС. Під егідою екологічної програми ЄС ENAREKO Фрайбурзький університет Альберта Людвіга та Державний лісотехнічний університет відкрили факультет екології у м. Львові. Угоду про співпрацю між головним управлінням освіти Мюнхена було підписано ще у 1989 році.

Співробітництво між Україною та Німеччиною в галузі освіти набуло особливо великого значення у 90-х роках ХХ століття, тобто в умовах незалежної України та об'єднаної Німеччини. У 1993 році було зареєстровано 50 угод про співробітництво між українськими та німецькими закладами освіти. В освітньому співробітництві беруть участь 60 німецьких вищих навчальних закладів освіти (39 університетів, 19 технікумів і дві консерваторії). Про зростання інтересу до України в Німеччині свідчить діяльність числених об'єднань та організацій. Так, ще на початку ХХ століття в Берліні були відкриті Німецько-українське товариство (1922-1926) й Український науковий інститут (1926-1944). Традиції співробітництва в галузі освіти між Німеччиною і Україною тривають і нині. У 90-х роках ХХ століття у м. Зіген було відкрито Німецько-українське товариство Зігенського університету. В 1996 році в інституті славістики Мюнхенського університету ім. Людвіга Максиміліана вперше було запропоновано курс “Вступ в україністику”. Пізніше вивчення україністики було започатковано в університетах міст Грайфсвальд, Мюнстер, Саарбрюкен, Потсдам. Окрім того, в Грайфсвальдському університеті створено кафедру україністики. Велику роль у розширенні співробітництва між Німеччиною та Україною, починаючи з 90-х років ХХ століття, відіграє Гете-інститут. Основним завданням Гете-інституту в Україні є сприяння обміну в галузі освіти і культури [171, с.58-60].

Між Міністерством освіти і науки України та Німецькою службою академічного обміну (DAAD) у 1998 році було підписано Меморандум про співпрацю. Завданнями ДААД є: підтримка міжнародної співпраці в галузі

вищої освіти; проведення програм з обміну; інформування про можливості навчання та досліджень у ФРН та про можливості фінансової підтримки; пошук партнерів для співробітництва у галузі науки; підтримка контактів з ВНЗ України, факультетами (інформаційні доповіді у ВНЗ, консультації у рамках міжвузівського партнерства, співпраця з Міністерством освіти і науки України, Посольством ФРН). Для України ДААД передбачені 15 напрямів, за якими надаються стипендії: наукові стажування для викладачів ВНЗ та науковців; наукові стипендії для аспірантів та молодих науковців; магістерські програми; стипендії на навчання для випускників ВНЗ та ін. [175]. Це свідчить про те, що в українському і німецькому суспільстві відбувається посилення значущості освіти та розуміння необхідності освіти. Це, у свою чергу, зумовлює не лише економічний прогрес, а й сприяє моральному оздоровленню нації.

Співробітництво України і Німеччини у галузі науки, освіти та досліджень дедалі зростає. У 2004 році було укладено 137 угод про співпрацю між ВНЗ обох держав, 13 німецьких фондів та підприємств фінансують 16 партнерських проектів з українськими інститутами [239].

Одним із пріоритетних принципів освіти й виховання в німецькій педагогічній системі, як і в українській, є “навчання упродовж життя”. Йдеться про постійне розширення та поглиблення знань у перспективних галузях. Реалізації принципу “навчання упродовж життя” сприяють численні можливості здобуття подальшої освіти. Основними шляхами отримання подальшої освіти є: заочне навчання (Fernstudium), тобто традиційний спосіб, та навчання за допомогою Інтернету (virtuelle Bildung). Другий спосіб, так зване E-Learning, водночас сприяє вирішенню двох проблем: впровадженню інноваційних методів навчання та реалізації принципу навчання упродовж життя.

Навчання за допомогою Інтернету в педагогічній системі Німеччини є відносно новим. Проте, науковці вважають, що цій формі навчання лежить майбутнє у розвитку подальшої освіти. Незважаючи на певні недоліки, — не завжди належний технічний і дидактичний рівень матеріалу, відсутність

методичних розробок і рекомендацій, – все більше людей, фірм та установ звертаються до цього методу навчання [235, с.73-75]. Позитивними сторонами віртуального навчання є:

- незалежність від часу і місця;
- індивідуальна можливість у будь-який час поглибити свої знання або вивчити те, що є найбільш актуальним та необхідним у даний період;
- розширення рамок навчання;
- ліквідація межі між системами освіти;
- забезпечення формальної і неформальної освіти за рахунок використання різних засобів інформації та відповідних технологій [235].

Для досягнення більшої ефективності такого методу навчання необхідним є також сприяння міжнародній дискусії, аналізу міжнародних дескрипторів і стандартів навчальних програм для дистанційної освіти та електронного навчання, а також установ, які забезпечують, гарантують якість та акредитують електронне навчання [40, с.26].

У Німеччині багато університетів мають можливості пропонувати навчання за допомогою Інтернету. Це можуть бути окремі спеціальності чи курси з певних дисциплін. Так, Віртуальний Університет Байєрн (Virtuelle Hochschule Bayern) пропонує 11 курсів з економіки, 9 з інформатики, 8 з інженерних спеціальностей, 5 з медицини. Науковці чотирьох партнерських університетів міст Фрайбург, Гейдельберг, Карлсруе, Мангейм – пропонують Інтернетлекції та конференції з інформатики, фізики, економіки, психології та медицини. Віртуальний університет Берлін/Бранденбург займається розробкою інфраструктури для користувачів, розширенням навчальних пропозицій, розробкою концепції реалізації віртуальних спеціальностей, а також пропонує лекції та семінари [235, с.80-81]. Педагоги (П.Штрук, І.Вюртл) підкреслюють, що до основних завдань віртуального навчання належить набуття вмінь самостійного пошуку необхідної інформації в мережі Інтернет [260, с.15].

Незалежною інстанцією, яка контролює та досліджує ефективність і організацію віртуальних пропозицій виступає Федеральний інститут професійної освіти (BIBB) в рамках проекту “Навчати і навчатися в Інтернеті”.

Однак, реалізація принципу “навчання впродовж життя” в Німеччині є не лише інноваційним методом, а необхідністю, зумовленою процесами старіння німецького суспільства. Особлива увага при цьому приділяється навчанню дорослих. Дослідники дійшли висновку, що у 2025 році частка людей віком більше 60 років зросте приблизно до 34%, тобто приблизно 1/3 всього населення країни буде в тому віці, коли професійне життя закінчується та починається новий життєвий етап [228; 235]. Певна категорія громадян Німеччини сприймає принцип “навчання впродовж життя” як підвищення кваліфікації (Weiterbildung) на основі вже отриманої раніше освіти (Erstbildung) [15]. Проте, переважна більшість громадян виявляє також чималу зацікавленість цим принципом. Досить велика частка людей літнього віку (Senioren) бажають бути активними учасниками сучасних процесів у суспільстві і техніці. Все більше зростає група людей літнього віку, які ведуть активний спосіб життя. Основні причини, які спонукають літніх людей продовжувати навчання, можна звести до таких: бажання відповідати новим вимогам суспільства, держави та часу; активний спосіб життя та життєва позиція; розширення професійного горизонту, але з позиції власних інтересів; власна вимогливість та якісне життя в літньому віці; соціальні контакти та бажання спілкуватися з іншими. Держава сприяє реалізації принципу “навчання впродовж життя” і створює різні курси, семінари, лекції в університетах для літніх людей, які представлені також і в Інтернеті. Пропозиції навчання мають різні назви: навчання сеньйорів, коледж сеньйорів, університет третього віку (U3L), навчання від 50/60. Німецькі університети активно реагують на зростаючий попит та інтерес до такого навчання. У 2001 році більше, ніж 60 університетів в країні пропонували різні заходи, курси та семінари для літніх людей. У німецьких університетах навчалася більше 35000 людей віком від 55 років. Найчастіше пропонуються курси з комп’ютерної грамоти, іноземних мов,

історії та краєзнавства [235, с.135-136]. Але тематика курсів є необмеженою – від Інтернету до геронтології. Так, університет міста Дортмунд протягом 5 семестрів пропонує програму навчання для сеньйорів від 55 років за напрямками: соціологія, психологія, педагогіка. На базі університету міста Франкфурт-на-Майні створено університет третього віку (U3L), в якому основним напрямом навчання є вивчення геронтології. Університет міста Ганновер пропонує програми з культурології, а університети міст Ляйпциг, Гамбург, Мангейм та Мюнстер роблять основний акцент на вивченні комп'ютерних технологій. В університетах міст Вупперталь та Падерборн люди літнього віку мають можливість вивчати теологію, суспільні науки, історію, філософію. Університет міста Кіль пропонує спеціальну спортивну програму для сеньйорів [235, с.138-144]. Навчання за такими програмами має різну тривалість: один тиждень влітку і взимку, 8 годин на тиждень протягом семестру, 30 семінарів протягом зимового/літнього семестру, 5 семестрів.

Проте педагогічна система Німеччини має багато проблем, які потребують свого вирішення. Центральними є проблеми глобалізації освіти, розвиток інфраструктур, застосування мультимедійних технологій, інновацій, репрезентабельних моделей, розвиток міжнародних зв'язків, підготовка процедури акредитації для приватних навчальних закладів, модуляризація курсів, які можливо буде закінчувати зі ступенем бакалавра чи магістра, розширення та еквівалентність диплома, що визнається за кордоном, забезпечення конкурентоспроможності освіти шляхом підвищення її якості [251].

Досить проблемними і актуальним є також питання підготовки педагогічних кадрів. Професія викладача, вчителя не вважається престижною, і все менше студентів обирають цю професію й академічну кар'єру, необхідним для якої є навчання в університетах (5 років), навчання в аспірантурі (5 років), 7 років габілітації – здобуття наукового ступеня доктора наук. Успішна габілітація засвідчує здібність здобувача до самостійної наукової роботи та організації навчання студентів. У багатьох університетах Німеччини проводиться спеціальна підготовка вчителів для підвищення їх кваліфікації.

Так, в університеті міста Росток розроблено план навчання для викладачів загальних та вищих шкіл (фах “Іноземна мова”). Підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови відбувається в контексті євроінтеграції. Працюють спільні школи ЮНЕСКО, на заняттях обговорюються питання європейського виховання, організовуються семінари з міжкультурного виховання. Курси підготовки вчителів, які визначаються окремими університетами в межах їх автономії, передбачають такі теми: “Діяльність викладача”, “Школа як суспільна установа”, “Соціалізація і виховання”, “Педагогічна свобода й обов’язки викладача”, “Міждисциплінарні підходи” [117, с.377].

Великої уваги у педагогічній системі Німеччини потребує також механізм вирівнювання освітніх можливостей і структури шкіл в обох частинах країни, забезпечення якісною освітою дітей емігрантів, підвищення рівня освіти серед дітей з певними вадами, використання освіти для боротьби зі злочинністю, наркоманією, корупцією [33; 260; 265]. Проте у державі докладається чимало зусиль для вирішення цих проблем, особливо у контексті європейської інтеграції. Відкриваються нові типи шкіл, досвід яких може бути позитивним для України. Так, наприклад, ідея поєднання різних національних систем знайшла своє відображення у створенні інтернаціональних шкіл (IS). Ідея відкриття таких шкіл виникла із необхідності надання освіти дітям бізнес-працівників, які часто переїзять з однієї країни в іншу. Навчання у таких школах ведеться англійською мовою, до співпраці запрошуються викладачі зі всього світу, що дає підстави характеризувати подібні школи як важливий чинник німецької економіки [2, с.243]. IS зарекомендували себе в Німеччині як школи з дуже високою якістю навчання, вони набувають все більшого авторитету серед німецьких батьків, які все частіше записують до них своїх дітей.

Держава, політичні лідери, приватні спеціальні фонди сприяння фундаментальним дослідженням докладають чимало зусиль для вирішення проблеми забезпечення освітою дітей-біженців та емігрантів. Кількість учнів, котрі належать до національних меншин, постійно зростає, тому виховний

процес спрямовується на вивчення різних культур, на об'єднання німецьких і іноземних школярів, з метою привчання їх жити в мирі і злагоді. Кількість іноземних учнів у школах Німеччини досягла у 1996-1997 навчальному році приблизно 1 млн., що у процентному відношенні становить 9,3% від загальної кількості учнів [224; 253, с.237]. Принципи толерантності і мирного співіснування, міжкультурного виховання, матеріали, на яких у дітей виховується правове, духовне відчуття причетності до навколишнього середовища, світу, покладені в основу створення нових програм з німецької мови, етики, історії, соціології, філософії, релігії, правознавства, географії.

Програми, які створені на основі загальнолюдських цінностей і сприяють обізнаності європейського простору, відрізняються за змістом, який визначається потребами та інтересами окремих країн, регіонів, шкіл. Незважаючи на різницю в змісті, ці програми повинні заохочувати всіх молодих європейців поважати людей інших націй та культур і виявляти солідарність з іншими, вважати себе не лише громадянами власних регіонів і країн, а й громадянами Європи і всього світу, тобто формувати моральну ціннісну свідомість.

У Рекомендаціях Ради Європи зазначається, що усім молодим європейцям необхідно допомагати:

- набути бажання оберігати демократію, права людини і основні свободи та сприяти їм, а також створити можливості для цього;
- здобути знання й набути навичок, що потрібні для подолання труднощів життя у взаємозалежному світі, який характеризується різноманітністю та постійними і швидкими змінами;
- зрозуміти спільну культурну спадщину та її внесок до інших цивілізацій;
- здобути знання про інститути і організації, створені для сприяння європейському співробітництву, та стимулювати бажання підтримувати їхні ідеали й діяльність [119, с.12-13].

У Німеччині вже у початковій школі починається вивчення курсу “Європа у початковій школі”, метою якого є формування у молодших школярів європейської свідомості. В ігровій формі діти відкривають для себе європейські країни та вчаться мирного співіснування з іншими народами [211; 253]. На уроках німецької мови діти знайомляться з матеріалами про життя інших країн і народів, розвивають комунікативні навички спілкування з представниками різних культур, вивчають теми “Життя з іноземцями та розуміння співіснування з іншими народами”; на уроках історії вивчають проблеми зміни способу життя представниками інших культур; курс правознавства такі теми, як “Влада у повсякденному житті людини”, “Основні права й обов’язки громадян у суспільстві”, “Іноземці в суспільному житті Німеччини”; релігієзнавство сприяє моральному розвитку особистості та вчить жити за моральними, етичними й культурними нормами; плани з історії та географії передбачають теми “Південно-північні конфлікти в історії розвитку цивілізації”; курс етики розширюється і перетворюється в курс “Філософські проблеми виховання”, викладаються також курси з католицизму, іудаїзму, ісламу [117, с.374-375].

Оскільки забезпечення освітою дітей-емігрантів є актуальною проблемою в німецькій педагогічній системі, створюються спеціальні програми, що спрямовуються на досягнення цієї мети, реалізація яких починається вже в дитячому садку. В квітні 2004 року в Німеччині розпочався проект “Ранній старт” („Frühstart“), бюджет якого складає 500 тисяч Євро. В проекті беруть участь 360 дітей. Було створено незалежне журі, яке брало на конкурсній основі 12 дитячих садків, основним контингентом яких є діти емігрантів. Основне завдання проекту полягає в об’єднанні трьох основних напрямів діяльності – формування мовної компетентності, міжкультурного виховання, а також залучення батьків до процесу виховання і співпраці. Організатори проекту, який реалізується в містах Гессен, Гісен, Фракфурт-на-Майні, Ветцлар, вважають, що для дітей емігрантів у дитячому садку закладається основа успішного шкільного процесу.

Але перед вихователями дитячих садків з великою часткою дітей емігрантів стоять специфічні завдання, реалізація яких потребує додаткової освіти. Тому для вихователів у квітні 2004 року також розпочалася спеціальна підготовча програма, розрахована на 110 годин протягом 2,5 років. У програмі беруть участь 40 вихователів, які поділені на дві групи: у Франкфурті та в Гісені. Основними темами є: дошкільний розвиток та вивчення німецької мови, міжкультурна педагогіка та спілкування, робота з батьками. Педагог Ельке Шльосер розробила концепцію “Ми добре розуміємо один одного”. Це концепція вивчення німецької мови в ігровій формі для дітей-вихідців з інших країн віком від 3 років, які мають менші шанси досягти успіху в школі та отримати подальшу освіту через недостатній рівень володіння німецькою мовою. Концепція містить багато віршів, казок, римовок та рольових ігор, а також багато дидактичних та змістових рекомендацій. Концепція також передбачає, що під час проведення занять у дитячому садочку, мають бути присутні і деякі батьки-носії мови. Автори вважають, що проект “Ранній старт” є важливим прикладом партнерської кооперації й одним із засобів інтеграції. В разі успішного втілення й реалізації цього експерименту його результати мають бути включені до програми дитячих садків землі Гессен.

Позитивним прикладом є також те, що в землі Гессен з весни 2002 року почали проводити мовний тест перед вступом до школи. В разі недостатнього володіння німецькою мовою дитина може пройти безкоштовні курси дошкільної підготовки. Це значно розширює можливості здобуття якісної освіти та розширює доступ до якісної освіти для дітей емігрантів і біженців [227].

Наступним кроком у забезпеченні дітей-емігрантів освітою та реалізації завдань євроінтеграції є створення принципово нового типу школи, так званої “Європейської школи”. Ці школи відкриває ЄС для дітей своїх працівників у містах Мюнхен, Карлсруе, Франкфурт. Для цих шкіл спеціально розроблені європейські програми, які містять політичні, географічні й історичні матеріали, а також рідну мову і культуру учнів-іноземців.

З 1999 року в чотирьох німецьких університетах уведено новий навчальний курс – “Євронауки”, основним завданням якого є ознайомлення із сутністю ЄС, підготовка до практичного розв’язання загальноєвропейських проблем. З’явилася також нова спеціальність – “європейський учитель”. Так, наприклад, в університеті міста Карлсруе у 1999 році було відкрито новий 8-семестровий навчальний курс “Учитель-європеєць”, який готує вчителів професійної школи для роботи у загальноєвропейському просторі. Його особливістю є те, що до обраних студентом навчальних предметів додається так званий “європейський профіль”, який пропонує додаткові заняття зі спеціальності, педагогіки, сучасної історії, країнознавства, лінгвістики, дидактики іноземної мови. Випускники курсу одержують сертифікати європейського зразка, які дозволяють працювати за спеціальностями як у Німеччині, так і за кордоном. Дипломи європейського зразка відповідають положенням підготовки вчителя-європейця, який може працювати в різних освітніх системах. При наявності можливості навчання, стажування чи тимчасової роботи за кордоном, а також при прийомі на державну службу у професійну школу перевага віддається учителям – випускникам курсів “Євронауки” та “Учитель-європеєць” [2, с.244].

Педагогічна система Німеччини має значні здобутки у справі демократизації освіти, забезпеченні її матеріальної бази, створенні сприятливих організаційних засад освітнього процесу, проте актуальними залишаються проблеми гуманізації і гуманітаризації. Триває рух за утвердження принципів толерантності і співробітництва у педагогічних стосунках: “Освіта задля миру”, “Освіта задля демократії”, “Європейська та світова культурна спадщина в освіті” – це основні напрями модернізації, які визнаються пріоритетними не лише німецькою, але й всією євроспільнотою. Вони свідчать про особливу увагу, яку приділяють європейці проблемам гуманізації і гуманітаризації освіти.

Німецькі педагоги намагаються досягти нових гуманістичних і гуманітарних якостей освіти за рахунок збагачення шкільних знань загальнолюдськими цінностями. Так, у 1998 році у більшості німецьких земель

була здійснена глибока демократична реформа школи, яка надала нового гуманістичного змісту суспільнознавчим дисциплінам, історії, релігієзнавству [257; 263]. Засадовим у гуманістичних претвореннях став глобальний підхід до історії та сучасності людства. Особливо суттєво ці новації вплинули на викладання історії. Усвідомлення світу як єдиного для всіх призвело до перегляду історії Німеччини в ракурсі світового та історичного контексту [64, с.44]. У такому підході домінуючими є ідеї, що культура, історія, релігія, побут, традиції, ідеологія кожного народу є самобутніми і однаковою мірою цінними надбаннями у скарбниці творчого досвіду людства. Визнання цього факту об'єднаною німецькою державою свідчить про прагнення цієї країни остаточно знищити відлуння нацизму, що протягом тривалого часу руйнівно впливало на суспільний організм німецької держави.

У німецькій педагогіці багато уваги приділяється проблемам виховання моральних цінностей вже у початковій школі. У 3-4 класах починається формування ціннісного світогляду, закладаються основи загальнолюдських цінностей. Варто підкреслити, що у педагогічній системі Німеччини поряд з терміном “моральне виховання” (*moralische Erziehung*) має місце поняття “ціннісне виховання” (*Werteerziehung*). Ціннісне виховання можна розглядати як складову морального виховання, кінцевою метою якого є формування високоморальної відповідальної особистості. На відміну від морального виховання, яке має теоретичне підґрунття, основою ціннісного виховання є конкретні історії і приклади з життя, що дозволяють самостійно оцінювати і аналізувати місце цінностей, а також визначати для себе моральні пріоритети [215; 218; 256].

Ціннісне виховання має особливо велике значення у початковій школі, тому що у цей період учні здобувають перший соціальний досвід, вчаться жити у суспільстві, спілкуватися з іншими людьми, входити у групову взаємодію. Створюються спеціальні програми для початкових класів, що спрямовані на прищеплення найвищих гуманістичних цінностей. Педагоги Уте Бер та Томас Байєр розробили концепцію, в основу якої покладено загальнолюдські цінності.

Мета концепції полягає у тому, щоб допомагати дітям орієнтуватися у світі цінностей. З одного боку, цінності полегшують спілкування з іншими людьми, а з іншого, — вони сприяють усвідомленню власної значущості та стимулюють пошук власних цілей, які наповнюють життя смислом.

Розроблена концепція була покладена в основу підручника, авторами якого є Уте Бер та Кріста Франц. Підручник містить конкретні матеріали для використання у початковій школі у рамках програми ціннісного виховання. Підручник має назву “Знайомитися з цінностями разом з Неле і Томом” (“Werte vermitteln mit Nele und Tom”), він складається з восьми розділів. Кожний розділ містить робочі завдання, ігри, загадки, пісні різних народів світу, кросворди, пазли, тематичні малюнки, які учням пропонується самостійно розфарбовувати. До кожного уроку розроблено дидактичні рекомендації, які стисло відображають зміст тексту та наводять приклади можливих завдань для обговорення матеріалу. Але основою підручника є вісім текстів, головними персонажами яких виступають Неле і Том – учні третього класу. Діти потрапляють у різні ситуації, які вчать їх бути терпеливими, толерантними, чесними, відповідальними, сміливими. Через ідентифікацію себе з головними героями учні залучаються до світу цінностей, а конкретні реальні ситуації, наведені у підручнику, створюють атмосферу природного засвоєння цінностей, коли цінності стають частиною поведінки учня.

Тексти для читання стимулюють учнів до роздумів, дискусій, осмислення прочитаного, вчать формулювати власну точку зору. Вони охоплюють такі теми: “Відповідальність”, “Терпіння і витримка”, “Примирення”, “Толерантність і забобони”, “Справедливість”, “Дружба і сміливість”, “Порядність і чесність”, “Надійність”. Автори підручника рекомендують опрацьовувати тексти протягом усього навчального року або при виникненні проблемної ситуації вибрати один, який найбільше відображає конкретну ситуацію [211].

Обов’язковим елементом процесу засвоєння загальнолюдських цінностей молодшими школярами є доступність матеріалу, його відповідність інтересам та віковим особливостям учнів.

Запозичення позитивного досвіду Німеччини та його впровадження в систему освіти України сприятиме формуванню ціннісного світогляду та моральної поведінки, що відповідає основним тенденціям розвитку освіти третього тисячоліття.

Важливим аспектом інноваційних процесів у контексті ціннісного виховання є екологічна освіта, яка полягає у наданні учням знань про екологію довкілля і екологію людини. Обидва ці блоки знань рідко виокремлюються в спеціальні навчальні курси. Найчастіше вони інтегруються з іншими предметами – хімією, біологією, фізикою, фізкультурою, трудовим навчанням. За словами німецького дослідника Г.Бельтса, відбувається екологізація педагогіки і педагогізація екології [64, с.44]. Характерною особливістю екологічної освіти є її діяльнісно-орієнтований характер: дітям не лише дають знання та інформацію про існування екосистем, але й закладають теоретичний і практичний досвід запобігання порушенню рівноваги у цих системах, а також навчають способів нейтралізації екологічно руйнівних впливів, якщо вже така потреба виникає.

У педагогічній системі Німеччини, яка виступає складовою європейського освітнього простору, реформування освіти відбувається з метою зближення з іншими народами і культурами. Необхідною умовою інтеграції як багатомірного культурно-історичного процесу виступає формування загальнолюдських і громадянських цінностей і позицій, які сприяють порозумінню та взаємодії народів, піднесенню європейської культури як багаманітної цілісності. Практичне втілення підходу до формування загальнолюдських цінностей реалізується через введення з кінця 90-х років нових навчальних предметів і курсів суспільствознавчого характеру. Співвідношення між навчальними темами і загальнолюдськими цінностями розглянемо в таблиці [64].

Таблиця 3.5.

Релігієзнавство/ євангелієзнавство (альтернатива курсу етики)

Завдання курсу: прищеплення моральних норм життєдіяльності людини, залучення учнів до аргументованих дискусій з іншими конфесіями і релігіями, світоглядами та ідеологіями, формування толерантності і терпимості до інших релігійних вчень.

Мета: самопізнання і розвиток особистості, збагачення власного досвіду учнів, визначення власної позиції з відповідних питань віри і релігії.

Клас	Теми навчального плану	Цінності, які формуються в процесі вивчення цих тем
V-VI	Бог веде до свободи. Правда і брехня. Ми потребуємо життя також, як і інші. Наша відповідальність за навколишній світ.	Свобода Чесність Повага до життя і інших людей Відповідальність за власні вчинки
IX-X	Знайти співдружність у громаді. Мое життя має сенс. Працювати потрібно – працювати можна. Бідність і багатство – про необхідність ділитися. Зберегти світ без зброї.	Співіснування з іншими. Усвідомлення та визначення смислу життя. Працелюбність, старанність, Взаємодопомога. Доброчинність. Мирне співіснування.

Таблиця 3.6.

Етика (для гімназій)

Завдання курсу: аналітичне обговорення проблем з представниками інших світоглядів, критична оцінка етичних питань, обговорення питань про сенс життя, проведення дискусій, рольових ігор на основі самостійного застосування одержаних знань.

Мета: розвиток поваги до особистої честі і гідності кожної людини, толерантності до інших світоглядів і моральних цінностей на основі визнання людської гідності, визнання необхідності раціонального регулювання конфлікту, формування вміння правильно орієнтуватися в житті.

Клас	Теми навчального плану	Цінності, які формуються в процесі вивчення цих тем
------	------------------------	---

V	Ставлення людини до природи і тваринного світу.	Дбайливе ставлення до всього живого.
VI	Людина та її відповідальність за близьких.	Турбота про близьких.
IX	Совість.	Чесність, справедливість.
X	Дружба, любов, співробітництво, сім'я.	Гуманність.
XI	Необхідність етичної поведінки.	Етична поведінка і світосприйняття.
XII	Свобода і необхідність.	Повага до законів, свободи.

Таблиця 3.7.

Суспільствознавство (для основної школи)

Завдання курсу: надати учням ґрунтовні знання про основні риси німецької вільної демократичної спільноти, формувати на практичних заняттях в учнів уміння включатися в демократичний процес на рівні зрілого громадянина, визнавати толерантність і коректність найважливішими основами цього процесу.

Мета: формування самостійної точки зору, вміння відверто висловлювати свою думку.

Клас	Теми навчального плану	Цінності, які формуються в процесі вивчення тем
VIII	Молодь і політика – політика у життєвому досвіді молоді.	Участь у суспільному і політичному житті.
IX	Утворення держави і волевиявлення громадян.	Волевиявлення народу як основа держави.
X	Право і правосуддя в ФРН. Міжнародна політика і збереження миру.	Повага до законів, справедливість, утвердження ідеалів миру.
XI	Демократичний устрій – ідеал вільної демократії. Міжнародні зв'язки: роль і місце ФРН у міжнародній політиці.	Демократія і міжнародна співпраця як передумова зміцнення миру.
XII	Економічна і структурна політика ФРН.	Вміння орієнтуватися і брати участь у суспільно-економічному житті країни.

XI (поглибл. Вивч.)	Індивід і соціальна політика. Регулювання конфліктів і збереження миру як завдання міжнародної політики.	Спрямованість політики на забезпечення миру і потреб громадян.
XII (поглибл. Вивч.)	Ідеал вільної демократії.	Демократія як цінність у вільному суспільстві.

Табл. 3.5.-3.7. свідчать про те, що процес навчання і виховання в педагогічній системі Німеччини в умовах інтеграції відбувається на засадах загальнолюдських цінностей. Характерною особливістю є те, що він охоплює не лише особистісно значущі цінності, такі, як чесність, готовність до взаємодопомоги, добротність, турботу про близьких, але і спрямований на збереження ідеалів миру, справедливості, терпимості у світі. До важливих цінностей відноситься також усвідомлена громадянська позиція, набуття відповідних знань та готовність брати участь у суспільно-економічному житті держави.

Модернізація освіти Німеччини реалізується в рамках принципів, які відповідають вимогам єдиного європейського освітнього простору: демократизація, безперервність та варіативність освіти; гуманізація та відкритість освіти; інтегративність та інтернаціоналізація освіти; індивідуальний підхід, міжкультурне виховання; навчання впродовж життя; кооперація установ і навчальних закладів різних рівнів [24; 69; 74; 75; 119; 213; 274].

Провідними напрямками реформування освіти в ФРН в сучасних умовах є:

- створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, активізація зусиль усього суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина;

- подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел;

- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, відхід від засад авторитарної педагогіки, підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня;

- формування нових економічних основ системи освіти, створення належної матеріально-технічної бази, радикальна перебудова управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами, створення нової правової та нормативної бази освіти;

- реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів;

- органічна інтеграція освіти і науки [164, с.106].

Пріоритетними завданнями освіти на сучасному етапі є: більш чітка структура навчання, втілення принципу “навчання упродовж життя”, поєднання теоретичного навчання і практики, зближення національних систем, трансформація ролі вчителя.

Аналіз сучасних тенденцій модернізації системи освіти в Німеччині демонструє спільність з основними напрямками розвитку та модернізації освіти в Україні. Провідними принципами реформування освіти є: пріоритетність освіти в житті суспільства та держави, гуманізація, гуманітаризація, національна спрямованість, відкритість системи освіти, її безперервність, нероздільність навчання і виховання, багатоукладність та варіативність освіти, орієнтування на європейські стандарти освіти [71].

Все характернішими для педагогічної теорії і практики Німеччини і України в сучасних умовах є виховання громадянськості як цінності, що стосується не лише громадянина окремої держави, але і певної наднаціональної

спільноти – об'єднаної Європи, всього людства (концепція “людської цивілізації як глобального помешкання”).

Особливе значення надається ранньому та індивідуальному розвитку дітей, розвитку нової культури спілкування між учнями та учителями. У процесі навчання і виховання враховується європейський вимір освіти, поєднуються елементи різних національних систем, учні залучаються до порівняльного аналізу культурних традицій різних держав, вводяться нові навчальні предмети, наприклад, теорія мирного співіснування. Реформування і модернізація освіти є важливим завданням державної політики, в цьому процесі беруть участь різні політичні партії, федеральний уряд й уряди різних земель, усі університети країни та їх співробітники, економічні структури, приватні університети і фонди. Це свідчить про те, що у Німеччині освіта визнається однією з найвищих цінностей суспільства, а об'єднання зусиль з боку держави, приватного сектору та громадян сприяє досягненню основної мети освіти і виховання – підготовці всебічно розвиненої особистості і професіонала.

3.3. Усвідомлення цінності освіти в Україні

Система ціннісних орієнтацій суспільства та кожної окремої особистості зумовлюється конкретними історичними, суспільними, політичними, ідеологічними умовами. Нині в українському суспільстві відбуваються зміни свідомості, пов'язані з трансформацією попередньої системи цінностей. На фоні цього формуються нові засади освіти третього тисячоліття, вихідним пунктом якої є гуманістична спрямованість як одна з найвищих цінностей, а отже і сама освіта розглядається як цінність.

Стратегія розвитку освіти в Україні у першій чверті XXI століття спрямована на утвердження в громадській думці і в суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку та національної безпеки [137, с.212].

Починаючи з 80-х років минулого століття, як в більшості європейських держав, так і в Україні відбуваються рушійні процеси в політичних, економічних, соціальних сферах, які впливають на систему освіти як частину суспільної системи. Радикально змінюється державна освітня політика, розпочинається становлення нових парадигм (грец. *paradeigma* – приклад, взірець) освіти, орієнтованих на входження України до світового освітнього простору.

Методологічними та соціально-політичними інтегрованими документами, які були покладені в основу розвитку освіти в Україні на світовому рівні, вибору пріоритетів цього розвитку, стали резолюція та рекомендації ЮНЕСКО з питань освіти, зокрема “Рекомендації щодо освіти в дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру та освіти в галузі прав людини та основних свобод особистості” (Париж, 1974 р.), “Всесвітня програма дій в галузі освіти з прав людини та демократії” (Монреаль, 1993 р.), “Декларація Міністрів, прийнята на 44-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти” (Женева, 1994 р.), “Інтегровані рамки дій в галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії” (Париж, 1995 р.), Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, ЮНЕСКО, 1997 р.).

У 1998 році була затверджена Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу з метою забезпечення всебічного входження України у європейський політичний, економічний і правовий простір. Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіту, науку і техніку, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС [151, с.19]. В стратегії наголошується на потенційних можливостях України досягти вагомих успіхів в інтеграційному процесі в галузі середньої і вищої освіти, перепідготовці кадрів, науці, культурі, мистецтві, техніці [174, с.7].

З огляду на перспективу входження України у світове товариство надзвичайно важливим процесом є міжнародне співробітництво у сфері освіти, яке реалізується у напрямі єдиних демократичних принципів і створює реальну

основу для визначення головних рис освіти в Європі ХХІ століття. Міжнародне співробітництво у сфері освіти покликане забезпечити інтеграцію національної системи освіти у міжнародний освітній простір з метою розширення можливостей громадян України щодо отримання освіти, а також залучення іноземних інвестицій до розвитку освіти в Україні.

Основними шляхами моніторингу та використання зарубіжного досвіду в галузі освіти є проведення спільних наукових досліджень, співробітництво з міжнародними фондами; проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів; сприяння участі педагогічних та науково-педагогічних працівників у відповідних заходах за кордоном; освітні і наукові обміни, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників; аналіз, відбір, видання та розповсюдження кращих зразків зарубіжної наукової і навчальної літератури [27].

Центральні та місцеві органи управління освітою, Академія педагогічних наук України, а також навчальні заклади всіх рівнів сприяють міжнародній мобільності учасників навчально-виховного процесу, забезпечують розвиток системи підготовки фахівців для зарубіжних країн, створюють філії ВНЗ України, їх підготовчих факультетів і відділень за кордоном; забезпечують визнання за кордоном документів про освіту, що видаються в Україні. Для досягнення цієї мети необхідно забезпечити:

- розроблення та реалізацію державної програми підготовки і закріплення кваліфікованих кадрів для розширення міжнародного співробітництва у галузі освіти, організацію їх постійного навчання та підвищення кваліфікації;
- виконання цільових інноваційних програм, спрямованих на розширення участі України у співробітництві на міжнародному ринку освітніх послуг;
- фінансову та консультативну підтримку [27, с.26].

Суб'єкти системи освіти співпрацюють з міжнародними інституціями та організаціями, які для здійснення своєї діяльності покликані залучати педагогів,

дітей та молодь з метою набуття ними соціальної компетентності й досвіду у питаннях взаєморозуміння, толерантності, побудови спільного європейського дому, культурного різноманіття і водночас для збереження та примноження власних культурних надбань.

Діяльність багатьох міжнародних та іноземних організацій (Фонд “Відродження”, USAID, IREX, ACCELS, Fulbright Committee, British Council, DAAD) свідчить про визнання України світовою спільнотою повноцінним й рівноправним партнером інтеграційних процесів у освітньому просторі. Подібні організації створені з метою академічних обмінів, надання на конкурсній основі стипендій та грантів для навчання та дослідження, а також інформаційно-консультативних послуг, вони також адмініструють платні міжнародні стандартизовані екзамени (TOEFEL, SAT, GRE).

ЄС розроблена програма TACIS для нових незалежних держав, яка передбачає фінансування за багатьма пріоритетними напрямками, одним з яких виступає розвиток системи освіти. Спеціалізованою підпрограмою TACIS з питань трансєвропейського співробітництва у сфері вищої освіти виступає програма TEMPUS [172], яка сприяє співробітництву між ВНЗ нових країн та країн ЄС з метою підтримки, розвитку і реструктуризації вищої освіти.

Україна була залучена до Програми TEMPUS (TACIS) у 1993 році. За період реалізації Програми в Україні (1993-2001р.р.) ЄС інвестував у процес реформування національної вищої освіти понад 24 млн. ЕКЮ. Всього здійснено 107 проектів у 37 ВНЗ. З 2002 року в українських університетах реалізується ще 9 проектів [150, с.388]. Нині реалізується новий етап програми – TEMPUS III. Серед пріоритетних напрямів, підтриманих Програмою TEMPUS в Україні, є впровадження сучасних навчальних технологій, створення та застосування новітніх методів управління навчальним процесом, відновлення тісної співпраці між університетами та промисловістю, що передбачає поживлення інноваційної діяльності, розробку програм у різних сферах – міжнародних відносин та європейських студій, права, зокрема європейського, економіки і банківської справи, охорони навколишнього

середовища і транспорту, сільського господарства і харчових технологій, управління людськими ресурсами [149, с.388; 151, с.17].

У рамках Програми TEMPUS за участю Міністерства освіти і науки (МОН) України, Інституту міжнародних відносин Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, Рейнсько-Вестфальського технічного університету (Аахен, Німеччина) та Імперського коледжу (Лондон, Великобританія) започатковано діяльність Інноваційного центру з міжнародних освітніх програм “ІНКОС”, який має стати однією з складових процесу реформування системи вищої освіти в Україні шляхом залучення українських навчальних закладів до позабюджетних джерел фінансування (насамперед зарубіжних і міжнародних фондів), їх участь у міжнародних наукових і освітніх програмах, встановлення прямих взаємовигідних контактів із зарубіжними партнерами. Такі центри створені в Національному технічному університеті України “Київський політехнічний інститут” і Національному технічному університеті України “Львівська політехніка”.

Міжнародне співробітництво України в галузі освіти відбувається за багатьма напрямками, про що свідчать різні міжнародні проекти. З метою успішного здійснення реформ професійно-технічної освіти МОН України за фінансової підтримки Європейської Комісії у 2001 році було започатковано проекти – “Реформа професійно-технічної освіти в Україні” та “Підприємництво в освіті і навчанні” [150, с.388]. Реалізація проектів в галузі професійно-технічної освіти дозволить здійснити заходи щодо оновлення змісту, сприятиме орієнтації на формування кваліфікацій, які створюють передумови для самозайнятості населення та малого підприємництва, формуванню підприємницької психології.

МОН України спільно з Європейською фундацією освіти проводить переговори з країнами-донорами щодо започаткування проектів у галузі професійно-технічної освіти за напрямками: сільське господарство, автотранспорт, готельне господарство, туризм.

В рамках програми ТРАНСФОРМ в галузі освіти реалізовано 11 масштабних проектів, зокрема: вдосконалено навчальні плани та здійснено підвищення кваліфікації фахівців у сільськогосподарських навчальних закладах; створено модельний центр підготовки та освіти банківських фахівців; започатковано модельний проект у системі громадського харчування та у готельному секторі; створено українсько-німецький пекарський центр; створено навчальний центр для фахівців будівельної галузі [151, с.18].

Міжнародна співпраця у галузі освіти сприяє розвитку програм навчання у пріоритетних сферах, проведенню структурних реформ у вищій освіті та вдосконаленню її управління, розширенню підготовки фахівців вищої кваліфікації з критичних для розвитку процесів трансформації суспільства профілів.

Болонський процес має істотні досягнення з подальшого розвитку, модернізації та нової якості освіти за останні роки в країнах Європи. Він набуває також все більшого теоретичного й практичного значення і поширення в Україні. Відбуваються зміни свідомості щодо інтеграційних процесів в освіті як одного з шляхів інтеграції в ЄС, зміцнення інтелектуального, культурного, освітнього та наукового потенціалу держави. Курс на загальноєвропейський рівень розвитку був взятий Україною ще у 1992 році, коли система вищої освіти започаткувала низку прогресивних реформ, результатом яких стало вдосконалення нормативно-правового та методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою – перехід до гуманістично-інноваційної парадигми освіти, впровадження нових освітніх стандартів, запровадження рівневої системи підготовки фахівців, оновлення змістової частини навчальних програм, введення системи контролю якості через ліцензування і акредитацію, виборність ректорів, демократизацію шляхом розширення прав органів самоврядування, у тому числі студентського [133, с.256-257].

Готуючись до приєднання до загальноєвропейського освітнього простору, на колегії МОН України було прийняте рішення (24.04.2003., № 5/5-4) “Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-

модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації”. Кінцевою метою експерименту є підвищення якості освітніх послуг та конкурентоспроможності фахівців. Його завданням є вироблення і запровадження нових підходів до організації навчального процесу, забезпечення гнучкості системи підготовки фахівців задля адаптації до швидкозмінних вимог національного та міжнародних ринків праці, обґрунтування підходів до декомпозиції навчальних дисциплін та технологій їх викладання в умовах кредитно-модульної системи, обґрунтування єдиної комп’ютерної системи управління навчальним процесом у ВНЗ, а також вимог до методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу, системи організації самостійної роботи та дистанційного навчання, опрацювання системи залікових кредитів з дисциплін навчального плану на принципах, що передбачені Європейською системою залікових кредитів (ECTS) [27, с.39; 133, с.257-258].

Впровадження кредитно-модульної системи спрямоване на подолання недоліків існуючої системи підготовки фахівців: обмежена можливість вибору студентом навчальних дисциплін; низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки, спеціальностей та вищих навчальних закладів; недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці; відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців; значні затрати бюджету часу на проведення екзаменаційної сесії; можливість необ’єктивного оцінювання знань студентів.

Країни-учасниці Болонського процесу вживають заходів та спрямовують політику своїх країн для реалізації принципу безперервного навчання. 1996 рік був названий Європейським Союзом “Роком навчання впродовж життя”. Міжнародні організації докладають чимало зусиль для реалізації цього принципу. Європейська Комісія прийняла в 2000 році “Меморандум про навчання впродовж життя”, де говориться про можливості навчання незалежно від віку, на основі врахування попередньої освіти, а також про підвищення інвестицій [238].

Сьогодні в Україні докладається чимало зусиль для реалізації програми навчання протягом усього життя. В.Г.Кремень на 32-й Генеральній Конференції ЮНЕСКО, під час якої Україну було обрано до Міжнародного Бюро освіти, зазначив, що в ХХІ столітті людина розумна (*homo sapiens*) – це людина, яка навчається протягом усього життя, а тому першочерговим завданням освіти є “формування у тих, хто навчається, потреби, вмінь і навичок самостійно засвоювати нові знання та інформацію протягом усього життя, а також уміти ефективно використовувати отримані знання в практичному суспільному і професійному житті і діяльності. Тільки при такому підході до навчального процесу можна забезпечити конкурентоспроможність людини протягом життя” [109, с.9-10].

Державна політика стосовно безперервної освіти проводиться з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін. Безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені; формування потреби та здатності особистості до самоосвіти; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації; модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів; створення інтегрованих навчальних планів і програм; формування та розвитку навчальних науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців; запровадження та розвитку дистанційної освіти; організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці на базі професійно-технічних та вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти, а також використання інших форм навчання; забезпечення зв'язку між загальною середньою, професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою [27, с.17].

Все більше розширюється в Україні доступ до отримання вищої освіти і досягнення рівня, відповідного світовим стандартам, що сприятиме

найповнішому задоволенню освітніх потреб громадян. У 2005 році на перший курс вищих навчальних закладів було зараховано понад 672 тис. осіб. Контингент студентів досяг 2,7 млн. осіб, що майже на 140 тис. осіб більше, ніж у 2004 році [129]. Отримання вищої освіти стає доступнішим завдяки збільшенню прийому, ранній профорієнтації, забезпеченню більшої об'єктивності вступних випробувань. Рік у рік посилюється увага до переможців всеукраїнських та міжнародних олімпіад. Проте необхідністю є супроводження їх у подальшому навчанні, створення умов для індивідуального навчання та опанування додатковими спеціальностями, матеріальна підтримка, сприяння їхньому стажуванню за кордоном [174, с.8].

Але для того, щоб стати повноправним учасником Болонського процесу, Україні треба здійснити важливі кроки, з яких два є особливо актуальними. По-перше, слід провести ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної системи науки й освіти з європейською (за болонською моделлю). Другим кроком є впровадження такої зовнішньої політики держави, яка спрямована на інтеграцію вітчизняної системи науки і освіти в європейський простір [60, с.2].

Позитивними для України на шляху до створення єдиного освітнього простору є також громадсько-державна система регулювання, ліцензування та акредитації вищої освіти, що свідчить про її прозорість і відкритість. Створено Державну акредитаційну комісію (ДАК), яка приймає рішення щодо ліцензування та акредитації навчальних закладів.

Основними засадами ліцензійної і акредитаційної діяльності є:

- залучення до роботи у експертних радах відомих фахівців провідних навчальних закладів України з певних напрямів і спеціальностей;
- незалежність вимог до рівня освітньої підготовки від форм власності даного навчального закладу;
- забезпечення з боку держави гарантій високого рівня освіти по конкретних напрямах або спеціальностях в кожному навчальному закладі через право видачі документа про освіту державного зразка [151, с.13].

Одночасно звертається увага на поліпшення якості вищої освіти. Під якісною освітою, за В.Г.Кременем, йдеться про сукупність багатьох компонентів, таких, як вміння самостійно засвоювати знання, підготовка до функціонування у сучасному соціумі, тобто формування толерантності, уміння спілкуватися з представниками інших релігій, культур, цінностей. Важливими критеріями, які визначають якість освіти, є особистісно орієнтований характер освіти, застосування нових засобів і методів пізнання, підготовка до сприйняття змін через мінливість як істотну рису буття людини в ХХІ столітті [109, с.8-10].

Якісна освіта означає також якісну підготовку фахівців на рівні міжнародних вимог, що є однією з характеристик єдиного європейського освітнього простору. Серед основних заходів, яких необхідно вжити для забезпечення належної якості підготовки фахівців, слід запровадити, на думку Г.С.Цехмістрової, нові принципи організації навчального процесу, гнучкість системи підготовки фахівців для їх адаптації до швидкозмінних вимог національного та міжнародного рівнів праці [195, с.32].

Для подальшого розвитку інтеграційних процесів важливим є розвиток співробітництва в галузі контролю за якістю. Цьому сприяє впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. У 1997 році рішенням міжнародної конференції за участю експертів Ради Європи і НАТО було створено комп'ютерну мережу УРАН (Ukrainian Research and Academic Network), до якої увійшли технічні університети Києва, Донецька, Дніпропетровська, Львова, Одеси, Харкова. Реформується система післядипломної освіти, яку забезпечують понад 500 державних і недержавних вищих навчальних закладів. Введення дистанційної освіти, заочної форми навчання та екстернату значно розширюють можливості для населення України здобути вищу освіту протягом життя [111, с.7-8].

Вища освіта відіграє важливу роль у суспільстві і несе перед ним відповідальність. Формування свідомого громадянина відбувається завдяки належно організованій за змістом і формою вищій освіті. Основними напрямками розвитку вищої освіти в Україні і підвищення її якості є: подальша

трансформація мережі вищих навчальних закладів, спрямована на задоволення потреб особистості і регіонів відповідно до вимог ринкової економіки; реалізація принципів універсального підходу до розвитку вищої освіти; забезпечення відповідності вищої освіти сучасним вимогам і умовам, за яких потреби розвитку держави і регіонів будуть в центрі політичного бачення і рішень; поліпшення системи ступеневої освіти, сприяння розвитку інтеграційних процесів; формування демократичних відносин між викладачами і студентами; адаптація змісту вищої освіти через Державні стандарти (освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми) до потреб суспільства; диверсифікація структури та обсягів підготовки, навчальних планів і програм; вирішення проблем працевлаштування випускників вищих навчальних закладів; реформування системи післядипломної освіти – як забезпечення освіти протягом усього життя; створення ефективної системи соціального захисту працівників вищої освіти та мотивація їх педагогічної, навчально-методичної, науково-дослідної діяльності [151, с.23-25].

Приєднання України до Болонського процесу потребує цілеспрямованих та послідовних заходів, щоб забезпечити новий рівень інтеграції науки і освіти. В.Андрущенко, Г.Крючков, О.Глузман зазначають, що нововведення мають бути спрямовані на посилення європейського виміру вищої освіти, змісту університетських курсів, гуманістичної спрямованості фундаментальних і спеціальних дисциплін, модернізацію змісту педагогічної освіти, демократизацію освітньої політики, ранню профорієнтацію випускників загальноосвітніх шкіл, виховну роботу в педагогічному університеті, підвищення мобільності викладачів і студентів, впровадження кредитно-модульної системи організації навчання [10; 111].

Модернізація змісту педагогічної освіти має здійснюватися з метою вилучення дріб'язкового матеріалу та наближення до реального історичного процесу, сучасних соціокультурних реалій, розширення міжнародного співробітництва в галузі педагогічної науки.

Підвищення якості педагогічної освіти планується здійснювати за рахунок таких організаційно-методичних заходів:

- забезпечення ефективної співпраці органів управління освітою на місцях, вищих педагогічних навчальних закладів, закладів післядипломної освіти та установ Академії педагогічних наук з питань відбору молоді для навчання у педагогічних навчальних закладах, високого рівня їх фундаментальної і професійної підготовки та подальшого фахового вдосконалення;

- оновлення змісту підготовки педагогів, наповнення психолого-педагогічних і методичних навчальних дисциплін найновітнішим змістом із сучасним тестовим і технологічним інструментарієм;

- створення новітніх підручників з психолого-педагогічних дисциплін та методик викладання шкільних предметів [151, с.23].

Однак, незважаючи на всі труднощі, педагогічна наука в Україні розвивається, про що свідчить кількість захищених дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата або доктора педагогічних наук. Протягом останніх десяти років ХХ століття було захищено близько 1300 дисертацій [113, с.28]. Сучасний український вчений і педагог В.Андрущенко надає особливої уваги саме педагогічній освіті та вчителю, тому що у контексті Болонського процесу вчитель виконує провідну функцію у вихованні демократичної культури особистості. Тому важливим і актуальним є проведення ранньої професійної орієнтації випускників загальноосвітніх шкіл та спрямування симпатій абітурієнтів педагогічних закладів на вчительську професію. Інтеграція освіти, як зазначалося раніше, передбачає виховання толерантності, а вчитель, узгоджуючи моделі поведінки, формує поважне ставлення до позиції один одного і у такий спосіб сприяє вихованню терпимості, вмінню цінувати й поважати етнічне, конфесійне, культурне розмаїття. В цьому, на думку В.Андрущенко, полягає новизна підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті [10, с.8]. До найважливіших завдань вчителя належить створення оптимального педагогічного клімату, який є передумовою ефективності навчально-виховного

процесу. Як зазначає педагог і дослідник Т.І.Левченко, основними чинниками у процесі формування оптимального педагогічного клімату є: використання широкого спектру стимулів для активізації пізнавальної активності учнів, системність і послідовність у викладанні матеріалу, налагодження неформальних відносин, диференціація форм і засобів спілкування та впливу на учнів, зняття емоційної напруги, запобігання конфліктам у спілкуванні, дотримання суверенитету учнів [120, с.17].

Роль вчителя у новому інформаційному суспільстві XXI століття, як зазначає Президент АПН України В.Кремень, не обмежується передачею знань. Вчитель має стимулювати розвиток дитини та виступати гарантом пізнання, бути носієм позитивних цінностей [110, с.4]. Т.І.Левченко також зосереджує увагу на необхідності професійного вдосконалення педагога, оскільки інтеграційні процеси, нові підходи до освіти, глобалізація, інновації, зміни педагогічних парадигм висувають постійно зростаючі вимоги до професійної діяльності та потребують підвищення професіоналізму педагогів. Складовими педагогічного професіоналізму мають бути гуманістична спрямованість, варіативність, фундаментальна професійна підготовка та її безперервність, що знайшло своє відображення в документах ЮНЕСКО, а саме в рекомендаціях про статус вчителів у XXI столітті [116, с.3]. В документах ЮНЕСКО зазначається також, що підвищення якості освіти неможливо досягти без відповідного визнання ролі вчителя. Основну увагу слід зосередити на питаннях підготовки й перепідготовки вчителів для всіх ступенів та форм освіти, підвищення їхнього статусу [40, с.21].

Педагоги В.С.Курило та О.В.Адаменко в руслі сучасних освітніх тенденцій вважають необхідним розширення міжнародного співробітництва в галузі педагогіки за рахунок удосконалення технологій педагогічних досліджень, ретельного обґрунтування способів вимірювання і кількісного оцінювання педагогічних явищ і процесів, застосування сучасних адекватних методів опрацювання даних, здобутих під час дослідження, використання спільного понятійного апарату, стандартизованих методів і методик здобуття

інформації. Міжнародне співробітництво як одне з провідних завдань педагогічної науки може стати набагато ефективнішим завдяки підвищенню міжнародної публікаційної активності вчених-педагогів, що свідчить, з одного боку, про можливість доступу до міжнародних педагогічних досліджень, а з іншого, – про відкритість та демократичність української педагогічної думки [113, с.28-30].

На фоні процесів інтеграції, виховання в дусі толерантності, реалізації гуманістичного підходу в навчанні та вихованні в Україні відбувається трансформація системи освіти, яка в сучасних умовах має певні особливості, зумовлені процесом входження держави у світове співтовариство. Закритість та ізольованість країни за радянських часів мали наслідком те, що система освіти розвивалась незалежно від загальносвітових тенденцій, не розглядалися стандартизація та уніфікація освітніх послуг та ін.. Педагогіка була насичена мілітаристською лексикою: боротися за якість, озброювати знаннями, перемагати за показниками успішності.

Дослідження проблем вітчизняної освіти на даному етапі показує, що вона має також багато негативних сторін: недосконалість освітніх програм, недостатню підготовленість до вивчення спеціалізації, незадовільне забезпечення навчальною літературою, збереження контингенту учнів/студентів, перебільшення ролі адміністративних методів, практично відсутнє самоврядування, несумісність рівня підготовки школи з рівнем, який вимагається у ВНЗ, сприйняття матеріалу як чогось даного, а не такого, що нашоує на самостійне мислення, невідповідність освіти до вимог особистості, суспільства та світових досягнень людства, бюрократизація системи освіти. Педагоги, які займаються проблемами модернізації вітчизняної освіти, виявили низку факторів, які заважають реалізації гуманістичних освітніх ідеалів через труднощі перехідного періоду та відповідний менталітет педагога. До цих факторів належать: сприйняття освіти з кадрово-професійної точки зору, що стримує розвиток індивіда; звуження можливостей індивідуального навчання через домінуючий принцип у навчанні – “дати дітям знання”; ігнорування особистості

у системі критеріїв оцінки, оцінювання рівня знань, а не впливу цих знань на розвиток особистості; авторитарна влада педагога, стримання активності, самостійності, ініціативності; визначення напрямів, методів, змісту навчання виключно педагогічним колективом [160, с.4-17].

Окрім того, процеси глобалізації впливають на можливості забезпечення модернізації освіти. Основними протиріччями у XXI столітті є: протиріччя між глобальними й локальними проблемами, універсальним та індивідуальним; між традиціями та сучасними тенденціями; між довгостроковими та короткостроковими задачами; між необхідністю змагань та рівністю можливостей; між розвитком знань та можливостями засвоєння людиною цих знань; між духовним та матеріальним світом [148, с.12-14].

Певною мірою зазначені протиріччя впливають на всі процеси, що відбуваються у суспільстві, у тому числі й на процес освіти. Вони трансформуються та набувають нової форми в контексті педагогічних проблем на початку XXI століття. На думку Т.І.Левченко, процес модернізації та трансформації освіти ускладнюють протиріччя, пов'язані із зростанням соціальних вимог до якості освіти, розробки принципів та методів навчання, шляхів модернізації освіти. До цих протирічч належать протиріччя між: уніфікованістю програм та принципами індивідуалізації; специфікою форм освіти та централізованою системою управління; об'ємом і змістом наукової інформації та недостатньою гнучкістю навчальних програм; необхідністю підвищення інтелектуального потенціалу суспільства та падіння престижу освіти і професійної компетенції; потребою у фахівцях з творчим підходом до професійної діяльності та одноманітністю змісту освіти [118, с.133].

Отже, проаналізувавши різні погляди, можна зазначити, що основним недоліком сучасної освіти є її антиособистісний характер, недостатня відповідність гуманістичним ідеалам і цінностям, наявність багатьох протирічч, які перешкоджають вирішенню проблем освіти. Окрім того, освіта не завжди задовольняє вимогам людини, яка повинна володіти свободою творчої діяльності для здійснення правильного суспільного вибору. У традиційній

педагогіці немає визнання особистості як найвищої цінності, її свободи й відповідальності, часто спостерігається явище дегуманізації освіти.

Враховуючи недоліки сучасної освіти, можна стверджувати, що єдиний шлях для освіти ХХІ століття – це шлях від дегуманізації до її гуманізації. Гуманізація освіти як цілісний процес, на думку психолога Г.О.Балла, має свої завдання, які можна звести до трьох основних: демократизація устрою системи освіти, перетворення взаємодії вчителя і учнів у засіб творчого саморозвитку останніх, створення умов формування в учнів та вчителів особистості гуманіста, демократа, творця. Основна мета гуманізації навчання полягає у створенні максимально сприятливих для саморозвитку особистості умов, гуманістичного й творчого світогляду. У тлумаченні Ш.О.Амонашвілі, такий підхід визначається поняттям “інтелігентність”, він передбачає необхідність постійної самоосвіти і саморозвитку, високий ступінь розвитку інтелекту, освіченості, моральності, культури поведінки та спілкування, вміння мислити самостійно [159, с.25]. Цю ідею розширює М.І.Романенко, він зазначає, що на сучасному етапі вже неможливо здійснити принцип “гуманізації освіти”, основною метою сьогодення є гуманоцентрична переорієнтація освіти. Йдеться про таку освітню систему, в якій “гуманістичні принципи організації навчально-виховного процесу визначають функціонування в повному обсязі всіх сфер освітньої діяльності, а не лише в окремих компонентах освітньої системи” [160, с.18]. Для реалізації завдань, спрямованих на реалізацію принципів гуманізації освіти, в Україні була створена цілісна Програма для забезпечення випереджаючого розвитку даної галузі в цілому. Головна мета програми полягає у визначенні стратегії розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, забезпеченні можливостей постійного духовного самовдосконалення, формуванні інтелектуального й культурного потенціалу як найвищих цінностей української нації [52, с.6].

Необхідною є реформа освіти, але така, яка торкається всього комплексу освіти, а також враховує розвиток держави, структурні перетворення на макро- і мікроекономічному рівні. Реформа освіти є відповідальною справою, тому

найголовніше, на чому вона має будуватися, за М.Чембержі, – консерватизм [197, с.30]. Під консерватизмом у даному контексті розуміють глибокий аналіз фундаментального досвіду освіти. І хоча реформування тією чи іншою мірою відбувається щорічно, в освіті неможна щось змінювати кардинально й швидко водночас, оскільки у центрі уваги – людина, її фізичне, психічне, моральне здоров'я. Відповідно до державної національної програми “Освіта”, стратегічними завданнями реформування освіти в Україні є: відродження національної системи освіти, формування творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров'я, забезпечення такого рівня освіти, який відповідає рівню розвинутих країн світу, шляхом реформування концептуальних, структурних та організаційних основ [52, с.6]. Основними принципами освіти в Україні проголошено: гуманізм, пріоритет загальнолюдських моральних цінностей, поважне ставлення до світової та національної історії, культури, традицій, незалежність від політичних партій та релігійних організацій, взаємозв'язок з освітою інших держав [53, с.101].

Освіта – це найвища цінність суспільства, оскільки вона суттєво впливає на якість життя. Пріоритетними напрямками реформування освіти в Україні є: створення в суспільстві атмосфери сприяння розвитку освіти та збільшенню інтелектуального та духовного потенціалу нації, поновлення національної системи освіти, протистояння девальвації загальнолюдських моральних цінностей, досягнення нового рівня у вивченні базових навчальних предметів, забезпечення під час навчання відповідних умов для виховання фізично й психічно здорової особистості, створення системи освітніх стандартів та контролю якості освіти, формування фінансово-економічних умов для підвищення якості освіти на основі прогресивних концепцій та варіантності навчальних програм, підготовка нового покоління педагогічних кадрів, гармонічна інтеграція освіти й науки, відхід від державної монополії в освіті, деполітизація, визнання права учнів (або їх батьків) вибрати тип навчального закладу [41; 52; 126].

При цьому метою освіти є “забезпечення людей такими загальними інтелектуальними інструментами, які дають їм можливість швидко здобути необхідні професійні знання і легко адаптуватися до змінних вимог трудового, професійного та суспільного життя” [53, с.124], а найголовнішого значення надається людиноцентристським, культурним, естетичним, духовним, моральним чинникам, що впливають на світосприйняття і життєву позицію особистості, на цілі життєдіяльності та засоби їх досягнення. Ідея освіти полягає не у “даності”, а у розвитку якостей, які відіграють вирішальну функцію у процесі соціалізації особистості. Функціями освіти, зокрема вищої, є: підготовка фахівців, здатних забезпечити науково-технічний прогрес, розвиток активної життєвої позиції, формування духовного та інтелектуального потенціалу [132, с.148].

Тільки таким шляхом можна встановити нову систему громадських й особистих цінностей, яка відповідає потребам і вимогам людства, особливо молоді. У пошуках шляхів реформування освіти слід виходити з провідної мети освіти – гуманістичної – розвиток людини, її індивідуальності, суб’єктивності, мислення, творчих, фізичних та розумових здібностей, здатності аналізувати, формування свідомого суспільного вибору, виховання високоморальних рис, збагачення інтелектуального й культурного потенціалу народу. На реалізацію цих принципів спрямована Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, в якій морально-духовне становлення особистості, активна, творча, соціально значуща життєва позиція є найважливішою складовою розвитку суспільства та держави. Ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинена, національно свідома, високоосвічена, життєво компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку та самовдосконалення, а головною домінантою виховання є формування в особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції [140, с.6].

Вихідним пунктом реформування та переорієнтації освіти мають стати гуманоцентричні орієнтири, спрямовані на максимально можливе врахування

індивідуальних здібностей, а не на “передачу знань”, створення можливостей для розкриття всіх потенційних можливостей людини, оскільки сучасний світ з його швидкими змінами потребує не просто сукупності певних базових знань, а вміння самостійно мислити. В основі оновлення освіти України лежить новий підхід до суб’єкта навчання, побудований на врахуванні його інтересів, потреб, мотивів, ціннісних настанов, індивідуальних особливостей [70; 74; 75; 96].

Педагогічний процес має сприяти сильній внутрішній мотивації тих, хто вчиться, задіяння внутрішніх спонукальних мотивів людини до навчання і здобуття знань. Для цього слід надати особливої уваги самостійному, індивідуальному навчанню, а не інформативності та теоретичності навчального матеріалу.

Розвиток особистісного потенціалу людини, вміння самостійно добувати інформацію, оволодівати новими навичками, власний світогляд, вільне й самостійне мислення стали основними тенденціями розвитку освіти. Саме на особистісне навчання та виховання як основний напрям трансформації української освіти спрямована Національна доктрина розвитку освіти. Самоосвіта та самостійна робота є формою навчання, яка служить збагаченню інтелектуальної атмосфери, розширює навчальний процес за межі формальної участі в обов’язковій діяльності на заняттях. Вчений педагог Г.Філіпчук зазначає, що важливим є також не лише формування таких якостей особистості як індивідуальність, творчість, громадскість, але й “забезпечення неприпустимості насильства над свідомістю особистості” [186, с.2]. Окрім того, педагогічна реалізація гуманістичних цінностей сприяє підвищенню загальної культури особистості, прилученню її до національних й загальнолюдських цінностей, тому гуманістичні ідеали, норми, цінності мають стати основою функціонування всіх компонентів освіти. За О.Я.Савченко, формула сучасної освіти: “від людини освіченої – до людини культури” [163, с.22]. Цю формулу вона виводить з цілісності людської особистості, яка поєднує соціальне, природне, культурне.

Але перехід країни до ринкової економіки, нестабільність поширюються і на сферу освіти. У сфері освіти у Радянському Союзі держава була практично монополістом, подібно, як і у більшості країн держава посідає провідне місце у сфері освіти. Яка роль надається освіті державою, свідчать дані про обсяги фінансування цієї сфери. Причинами недостатнього фінансового забезпечення освіти стали нестабільність економіки та поглиблення економічної кризи, нестача бюджетних коштів, загострення соціальних проблем. У табл. 3.8. представлені видатки на освіту у відсотковому відношенні від валового внутрішнього продукту (ВВП) та зведеного бюджету України [65, с.35; 173, с.58-59; 198, с.44].

Таблиця 3.8.

Державні видатки на освіту в Україні

Рік	Видатки в абсолютному розмірі	Видатки як частка ВВП, %	Видатки як частка зведеного бюджету, %
1995	2931,8 млн.грн	5,4	12,1
1996	4006,7 млн.грн	4,9	11,7
1997	5033,7 млн.грн	5,4	14,7
1998	4564,2 млн.грн	4,5	13,3
1999	4719,5 млн.грн	3,71	13,55
2000	7020,3 млн.грн	4,01	14,85

Аналіз розподілу витрат на освіту протягом 1995-2000 рр. свідчить про те, що вони становили від 3,7 до 5,4% від валового внутрішнього продукту. З табл. 3.8. бачимо, що інвестиції в освіту зходяться на дуже низькому рівні, хоча згідно з Законом України “Про освіту” забезпечення освіти має сягати 10% від національного доходу (ст. 61, п. 2) [156]. Останні роки відзначаються збільшенням фінансового забезпечення освіти як у відсотках до ВВП, так і в абсолютних показниках. Відповідно до Закону про бюджет на 2005 рік, витрати на освіту становили 25,8 млрд. грн., що приблизно складає 5,7% від ВВП. Це на 6,9 млрд. грн. (36,5%) більше, ніж у 2004 році. Таку ж тенденцію

збільшення фінансування освіти збережено і в Державному бюджеті на 2006 рік, в якому передбачено кошти в обсязі 33,1 млрд. грн., що на 7,3 млрд. грн. (28,2%) більше, ніж у 2005 році. В рамках бюджету вища школа має отримати 7 млрд. гривень [85; 129]. Експертами ЮНЕСКО встановлена мінімально можлива частка видатків на підтримку інтелектуального потенціалу – 3,5%, інакше неминучий розпад інфраструктури системи освіти. Наприклад, в країнах, що розвиваються, видатки держави на освіту складуть приблизно 4,1%, в розвинених країнах в середньому – 5,3% ВВП [96, с.128-130]. В Німеччині, наприклад, витрати на освіту всіх рівнів складають приблизно – 9% ВВП, що є одним з найвищих показників у світі [33, с.48]. За оцінками українських та міжнародних експертів у перші роки незалежності реальний обсяг валового внутрішнього продукту України зменшився у 2-3 рази, а витрати на освіту та виховання у 3-4 рази [107, с.51].

Відповідно знижується і фінансування наукової діяльності. Фінансове забезпечення науково-технічної діяльності у 1999 році становило 1554,1 млн.грн. (1,22 % ВВП), зокрема 597,6 млн.грн. складала кошти вітчизняних замовників, 359,7 млн.грн. – іноземних замовників, та 428,2 млн.грн. надійшли з державного бюджету. Загальне фінансування науки як частка внутрішнього валового продукту протягом 1992-1999 років зменшилося в 1,24 рази. Одночасно відбулися зміни у розподілі основних джерел фінансування науки, першою чергою через суттєве зменшення частки державного фінансування. У 1999 році обсяги бюджетного фінансування науки становили 0,22%, а не 0,39% внутрішнього валового продукту. Питома вага держбюджетних коштів зменшилася з 48,1 до 27,5 %, натомість збільшилася питома вага коштів вітчизняних та іноземних замовників: з 35,66 до 38,5% та з 12,5% до 23,1% відповідно. Загальний обсяг фінансування науково-технічних робіт за I півріччя 2000 року становив 750 млн.грн. [151, с.27].

Чисельність зайнятих у сфері науки та наукового обслуговування скоротилася майже втричі. Про це свідчать дані табл. 3.9.

**Чисельність зайнятих у сфері науки та наукового обслуговування
(1985-2000)**

	Роки		
	1985	1990	1.01.2000
Чисельність, тис. осіб	634	553	199,4

Табл. 3.9. демонструє зменшення кількості працівників наукової сфери та сфери наукового обслуговування з 634 тисяч осіб у 1985 до 199,4 тисяч осіб станом на 1 січня 2000 року [96, с.135]. Цілком зрозуміло, що зменшення фінансування, значне скорочення чисельності зайнятих працівників негативно впливає на віддачу. Йдеться про наукові розробки та досягнення, кількість яких щорічно зменшується на 10%. Починаючи з 1990 року, на 55% скоротилася кількість створених за рік зразків нових типів техніки. Протягом останніх років скорочується відсоток науково-технічних розробок для створення нових видів матеріалів, продукції, дослідницьких зразків нової техніки, виробів. При цьому знижується технічний рівень науково-дослідницьких та дослідно-конструкторських робіт. Якщо у 1990 році кожна четверта розробка мала принципово нові рішення на рівні винаходу, то у 1994 тільки кожна шоста, а у 1997 – кожна восьма. Питома вага розробок, що за своїми техніко-економічними характеристиками перевищують кращі світові аналоги, складала менше 3% порівняно з 6% у 1990 році [135, с.183]. В 1999 році проведенням науково-дослідних робіт займалось 120,0 тис. працівників наукових організацій, з яких майже п'ята частина мала науковий ступінь доктора чи кандидата наук. Загалом, протягом 1991-1999 р.р. чисельність працівників наукової сфери України зменшилась в 2,26 разів [150, с.26]. Для порівняння варто зазначити, що науково-дослідницькою роботою в Німеччині займаються 475 тисяч вчених. Приблизно 48% складають науковці, решта – допоміжний персонал. Витрати на дослідження і розробки (79 млрд. DM) становили у 1995 році біля 2,3% валового суспільного продукту. За цими показниками Німеччина

посідає четверте місце в світі після Японії, США, Франції [145, с.475].

Тривожною є тенденція виїзду за кордон спеціалістів найвищої кваліфікації: за офіційними даними за 1991-1999 роки за межі України тільки на постійне місцеперебування виїхало більше 1,5 тис. кандидатів та докторів наук, не розглядається питання про масовий виїзд спеціалістів з метою тимчасового працевлаштування [96, с.120].

Незважаючи на це, видатки на освіту в останні роки надають оптимізму в тому, що фінансування освіти як показника рівня економічного та соціального розвитку суспільства буде зростати. Також слід зазначити, що у рівні охоплення населення освітою, для України характерними є досить високі показники, велика частка осіб з вищою освітою, а писемність серед дорослого населення є загальною.

Позитивним прикладом у даному контексті є фінансування освіти у країнах з високо розвинутою економічною системою, де спостерігається тенденція зростання витрат держави на освіту, оскільки освіта стала елементом стратегії економічного зростання, а сприяння йому та його прогнозування – практикою державного регулювання. Розрахунки вчених доводять, що освіта відіграє велику роль в економічному розвитку держави. Так, наприклад, відповідно до розрахунків за методом Є.Денісова, внесок освіти в щорічне економічне зростання у Німеччині у період з 1970 до 1985 рік становив 2% [53, с.123]. Отже, освіта є важливим чинником економічного і соціального розвитку держави, у сучасному світі вона вже не є перспективним напрямом розвитку, а реальною економічною необхідністю. Інвестиції в освіту та підвищення якості людського капіталу розглядаються як необхідна умова розвитку всіх секторів економіки та соціальної політики.

Одним з методів оцінювання сучасного стану забезпечення національної системи освіти є порівняльний аналіз. Дані статистики ООН дозволяють зробити часткові непрямі порівняння, які є все ж досить показовими. Табл. 3.10. демонструє фінансування освіти в Україні в Німеччині [53, с.139].

Міжнародні порівняння показників, які характеризують фінансування освіти в Україні та Німеччині (1997)

Показники	Україна	Німеччина
Індекс розвитку людського потенціалу	0,721	0,906
Індекс рівня освіти	0,92	0,95
ВНП на душу населення, тис. дол. США	1,04	28,28
ВНП, млрд дол. США	52,6	2321,0
Витрати на освіту, в млрд дол. США	3,79	111,41
Чисельність населення, тис.чол.	51424	82190
Витрати на освіту з розрахунку на одного мешканця країни, в дол. США	73,7	1355,5

Як бачимо з табл. 3.10., індекс рівня освіти в Україні, хоча й нижчий порівняно з Німеччиною, але досить великий (0,92). Позиція України за індексом людського розвитку є нижчою. Це зумовлено низьким показником валового національного продукту (ВНП) на душу населення – приблизно у 28 разів меншим порівняно з Німеччиною.

Для перспективнішого й ефективнішого розвитку освіти в Україні необхідними є різні форми фінансування та розширення фінансових надходжень, що знайшло своє відображення у національній програмі “Освіта”. Щоб подолати негативні тенденції в освіті, необхідно, аби частка ВВП, яка витрачається на освіту, становила не менше 10%, а на наукові дослідження – 3-5%. Тим часом Україна за останні роки витрачає приблизно 4% ВВП, хоч стаття 61 Закону “Про освіту” вимагає витратити на ці потреби не менше 10% національного доходу, або приблизно 8% ВВП [144, с.8]. Поряд з іншими, однією із стратегічних задач реформування освіти в Україні є формування багатоваріативної інвестиційної політики у галузі освіти [52]. При переході до ринкової економіки, в умовах економічної кризи спостерігається тенденція до

скорочення обсягу бюджетного фінансування освітніх закладів за рахунок збільшення позабюджетних надходжень. Окрім того, як свідчать дані табл. 3.11., кожний другий студент є інвестором системи вищої освіти, тобто навчається за власні кошти [151, с.21].

Таблиця 3.11.

Джерела фінансування закладів вищої освіти різної акредитації

Кількість студентів (%) за джерелами фінансування	Рівень акредитації навчального закладу	
	I-II	III-IV
Державний бюджет	51,3%	54,9%
Фізичні та юридичні особи	35,5%	43,0%
Місцевий бюджет	11,7%	0,4%
Галузеві кошти / зацікавлена галузь	1,5%	1,7%

Отже, основним джерелом фінансування освіти був і залишається державний бюджет. На його частку в різні роки припадало 70-75% всіх фінансових ресурсів галузі освіти. Звичайно, і раніше обсяги фінансових надходжень були далекі від того, щоб на належному рівні задовольнити потреби розвитку освіти. І все ж ці надходження створювали певні гарантії безкоштовної освіти для підростаючого покоління і частини дорослого населення на всіх рівнях. Тим самим забезпечувалася загальнодоступність і масовість будь-якого ступеня загальної та професійної освіти [114, с.46]. Проте державний бюджет не може залишатися єдиним джерелом фінансування освіти, тому дослідники теорії людського капіталу та економісти особливої уваги надають пошуку оптимального співвідношення між державним і приватним фінансуванням освіти і дотримуються тієї думки, що фінансування освіти має бути змішаним.

Перспективними напрямками фінансування освіти в Україні є: фінансова допомога студентам, які навчаються на контрактній основі, у формі знижок,

державних та недержавних кредитів, тому що кредити розширюють доступ до освіти менш забезпечених громадян, а знижки залучають більш обдарованих та талановитих до навчання (у 2000 році Міністерством освіти було профінансовано надання навчальних кредитів на суму 5 млн.грн.); надання кредиту на навчання самим навчальним закладом, тому що у такому випадку відбувається стимулювання навчальних закладів до ретельнішого відбору студентів та вдосконалення програм навчання з метою повернення кредиту; укладання довгострокових угод між навчальними закладами і державою про фінансування різних спеціальних програм; застосування системи грантів з власних фондів навчального закладу, яка, з одного боку, виступатиме як засіб економічної підтримки та заохочення, та з іншого, — є ознакою елітності навчального закладу; фінансування, при якому кошти розподіляються на конкурсній основі, виходячи з основоположних показників діяльності навчальних закладів; розширення платних освітніх послуг як напрям розвитку позабюджетного фінансування: комерційні курси, експертні консультації, лізингові послуги (оренда землі та приміщень), реалізація інтелектуальної власності працівників — винаходів, інновацій; залучення коштів спонсорів й благодійних організацій та їх стимулювання за допомогою законів про благодійницьку та неприбуткову діяльність [53, с.125-146].

Результативність та ефективність багатоканального фінансування та розширення мережі ВНЗ підтверджують факти, які свідчать про зростаючі можливості здобуття вищої освіти в Україні. Нині в Україні 230 державних ВНЗ і 99 — недержавних III-IV рівнів акредитації. У 1990 році на перший курс прийняли 180 тисяч студентів, нині — 612 [131, с.4].

Частково фінансування освіти відбувається за рахунок зовнішніх ресурсів у рамках спеціальних програм, які впроваджуються міжнародними організаціями, іноземними суспільними та приватними благодійними фондами. Щорічна допомога міжнародних організацій у галузі освіти оцінюється в 30 млн. доларів, а за даними МОН, на долю європейських країн припадає 60% усієї іноземної допомоги в галузі освіти [126, с.332].

Проектами TEMPUS, наприклад, були охоплені такі сфери: економіка – 43%, менеджмент і адміністрація університетів – 17%, вивчення мов – 17%, європейські дослідження – 11%, суспільні науки – 9%, право – 3%. До 2000 року за програмою Темпус було профінансовано 96 проектів, 35 з них продовжують працювати у 31 вищому навчальному закладі, загальні обсяги фінансування склали 25 млн. ЕКЮ [96, с.334]. Німецькою академічною службою обміну (ДААД) в 2001 році було профінансовано з метою навчання та проведення досліджень 971 українців. Отже, дані про фінансування освіти міжнародними організаціями та їхню співпрацю з українськими організаціями й навчальними закладами свідчать про зростання бажання та необхідності здобуття освіти, яка гарантує розкриття можливостей та самореалізацію, з одного боку. З іншого ж боку, зростає усвідомлення потенціалу населення, а можливості співпраці та взаємообміну інформацією сприяють підвищенню значущості освіти в розвитку потенціалу країни.

Вдосконалення та пошук нових альтернативних шляхів фінансування освіти дозволить підвищити її якість, а разом з цим сприятиме вирішенню деяких соціальних та економічних проблем, оскільки високий рівень освіти та освіченості громадян країни позитивно впливає на розвиток науки та техніки, моральної свідомості та активної громадської позиції, відповідальності за свої дії, грамотнішого ставлення до свого здоров'я, більшої можливості вибору та можливості впливати на свою долю, тобто таких властивостей, які є ознакою особистої свободи.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що розвиток та накопичення здібностей людини – фізичних, моральних, інтелектуальних, психофізіологічних – спричиняє вплив не лише на подальший розвиток та вдосконалення людського капіталу особистості й суспільства взагалі, але й суттєво впливає на якість людського капіталу наступних поколінь. Дослідження педагогів, психологів, соціологів доводять, що існує тенденція залежності стану здоров'я, успіхів у навчанні, професійного зростання дітей від рівня освіти батьків, оскільки освіта виступає фундаментом для подальшого нагромадження

інтелекту дітей. Батьки, які мають вищий рівень освіти, як правило, відносяться відповідальніше до свого здоров'я, намагаються обрати більш здоровий спосіб життя, найменш шкідливі умови праці, кращі умови проживання, вчасне лікування та профілактику хвороб, що визначає меншу ймовірність успадкованих хвороб та вроджених патологій у дітей. Особливо важливо це в умовах погіршення демографічної ситуації в країні, коли з року-в-рік спостерігається значне зменшення народжуваності. За офіційними джерелами, починаючи з 1991 року в Україні показники смертності перевищують показники народжуваності. Окрім того, освіченіші батьки серйозніше ставляться до освіти та виховання дітей, розвитку у них певних моральних якостей як базового фундаменту виховання, що позитивно впливає на подальше формування та становлення високоморальної особистості, свідомого й відповідального громадянина. Освічені жінки вже потенційно можуть передати своїм дітям більше знань, можуть краще зацікавити і сприяти їх гармонійному розвитку. Більш ґрунтовні та комплексні знання матерів про навколишній світ є передумовою кращого догляду за здоров'ям та вихованням своїх дітей.

У цьому знаходить своє реальне втілення принцип далекосяжної відповідальності Г.Йонаса, який найвищою цінністю XXI століття проголошує відповідальність перед майбутніми поколіннями за наслідки своєї діяльності у всіх сферах життя [94]. Якщо йдеться про наслідки діяльності у планетарному масштабі, то це не заперечує, а, навпаки, повертає до особистої відповідальності у соціальному і приватному житті. Лише відповідальне ставлення до себе, до членів своєї родини сприятиме відповідальності перед іншими, зокрема перед власними дітьми.

Отже, наявність потужної системи освіти є передумовою існування і розвитку суспільства. Але слід зазначити, що сучасний стан освіти в Україні повною мірою не відповідає вимогам часу, тому потребує реформування всіх її компонентів у повному обсязі. Але слід зазначити, що процеси змін в освіті ще далекі від завершення в усіх країнах Європи. На сучасному етапі науковці відходять від вузько економічних, соціальних або психологічних поглядів на

освіту, які були особливо поширені у 60-70-х роках минулого століття; вже також недостатньо розглядати освіту як високоефективні інвестиції, здатні приносити високу віддачу в довгостроковому періоді. Через освіту поширюється й розвивається культура населення, національно-патріотичні ідеї та цінності. Роль освіти в суспільстві визначається тим, що шляхом передачі знань, навичок, виховання вона генерує не лише компетентних працівників, але і суспільно відповідальних громадян. Найголовнішого значення у даному контексті надається саме етичним моментам, втіленню у свідомість людей високих моральних цінностей.

Освіта в Україні визнана однією з найголовніших складових загальнолюдських цінностей, оскільки в сучасному світі росте розуміння того, що моральні цінності як складові освіти мають найвище значення. Завдяки системі освіти вони усвідомлюються молоддю поруч із сімейним вихованням, тим самим формуючи фундамент морально здорової нації. Вектор сучасної політики і стратегії держави спрямовується на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове співтовариство на принципах демократизму та гуманізму.

3.3.1. Шляхи формування моральних цінностей у педагогічній системі України

Система моральних цінностей особистості, а також цінностей освіти й виховання, як вже зазначалося, не є сталою. Вона змінюється у часовому просторі, її динаміка зумовлена поступовими й інтенсивними змінами суспільної свідомості й залежить від багатьох особистісних та суспільних чинників. Процес формування ціннісних орієнтацій особистості, на думку Є.Д.Научитель, являє собою багаторівневу ієрархію, зумовлену різними

чинниками впливу, на вершині якої знаходяться цінності, пов'язані з ідеалом людини [138, с.40]. Але особливо актуальним в українській педагогіці є питання виховання такої особистості, ідеалами якої є моральні цінності та гуманістичні традиції як передумови формування аксіологічного світогляду.

Виховне значення теорії цінностей полягає в тому, щоб навчити молодь обирати справжні цінності та керуватися ними у своїх вчинках. Слід зауважити, що сучасні умови відсутності єдиної системи загальних моральних цінностей і норм не завжди сприяють цьому. Тому слід дуже ретельно й відповідально ставитися до дослідження шляхів формування, усвідомлення та прищеплення найвищих цінностей освіти й виховання, оскільки саме вони, на думку С.В.Богдана, виступають джерелами активності людини [23, с.38]. Моральні переконання, тобто цінності, якими керується особистість, впливають, як стверджує О.І.Титаренко, на формування інших моральних цінностей: свободи вибору, визнання моральних законів найвищими, відповідальності [147, с.137]. Важливо, щоб моральні переконання стали стійкими внутрішніми імперативами, крізь призму яких особистість ставиться до дійсності й аналізує явища особистого і суспільного життя.

Існує чимало наукових досліджень, присвячених вивченню особливостей формування ціннісних орієнтацій, їх зв'язку з процесом самореалізації та реальною поведінкою (Г.О.Балл, І.Д.Бех, В.Ю.Бойко, М.І.Боришевський, К.О.Журба, Т.І.Левченко, Є.Ф.Майорова, Є.Д.Научитель, О.В.Сухомлинська, О.І.Титаренко, В.О.Ядов).

Шляхи формування найвищих цінностей та їх психолого-педагогічні особливості перебувають у прямій залежності від суспільної свідомості, від політичного, соціального, економічного середовища та багатьох інших чинників, які різною мірою впливають на них (світогляд, самооцінка, самореалізація, вікові особливості, послідовність змін тощо). О.Корнієнко дає таке визначення: “Формування цінностей особистості є власне специфічний процес соціалізації, який втілює інтегральний результат впливу на особистість

всієї соціальної структури, на основі залучення особистості до певного виду суспільної діяльності” [105, с.43].

Питання про шляхи формування цінностей є дуже актуальним у сучасній українській педагогіці. Але особливого значення в умовах розбудови демократичної України набуває національне виховання як один з найголовніших засобів формування моральних цінностей. Філософські основи національного виховання були закладені багато століть тому. Пращури українців, які жили за часів трипільської культури, мали власні виховні традиції, агрокалендар, фольклор.

Українські педагоги (Г.Г.Ващенко, О.І.Вишневецький, А.Г.Погрібний, Ю.Д.Руденко, М.Г.Стельмахович, С.Ф.Русова) надають переваги національному вихованню і вважають, що воно залучає особистість до загальнолюдських цінностей, оскільки національні цінності є частиною загальнолюдських. Національне виховання зміцнює моральні сили дитини (С.Ф.Русова), формує глибоку мораль і духовність (І.Огієнко), стійку волю, твердий характер, національно-державницьку ідейність (Г.Ващенко).

І.В.Мартинюк розглядає національне виховання як “створену протягом віків самим народом філософсько-світоглядну систему устоїв, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь” [125, с.24]. Водночас національне виховання виступає не лише чинником підвищення виховного впливу на особистість, а й засобом успішного розвитку самої нації.

На думку Ю.Д.Руденка, основне завдання навчально-виховного процесу в умовах розбудови незалежної України полягає в орієнтуванні на вічні цінності, використанні найбільших досягнень інших народів на основі відродження і розвитку родинних виховних цінностей відповідно до ментальних особливостей і національного характеру українського народу [161, с.3-5].

У зв’язку з необхідністю культурного, національного, державного відродження країни одним із провідних завдань постає оновлення змісту освіти

на основі національної української ідеї, що зазначається у Національній доктрині розвитку освіти: “Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями” [139, с.2]. Говорячи про систему українських національних цінностей і норм, дослідники виділяють емоційність, душевність, милосердя, великодушність, індивідуалізм, заснований на православній інтровертованості, динамізм, вільнолюбство, патріотизм, любов до рідної культури, мови, прагнення до внутрішньої гармонії [103; 122].

Пріоритетним шляхом залучення особистості до загальнолюдських цінностей, на думку Ю.Д.Руденка, є виховання засобами міфології, мистецтва, національних традицій, звичаїв і обрядів. Розглянемо шляхи національного виховання та мету, на досягнення якої вони спрямовані, у вигляді таблиці (табл. 3.12.).

Таблиця 3.12.

Форми національного виховання за Ю.Д.Руденком

Форми	Мета
Розповіді про життя наших предків, їхню мораль, культуру, освітні традиції	Усвідомлення національних пріоритетів свого народу
Українська народна педагогіка	Відображення корінних інтересів, культурно-історичних потреб свого народу
Давньоукраїнська міфологія	Підвищення загальнокультурного, освітнього, духовного рівня, набуття знань з давньоукраїнської міфології, етнічної філософії, ідеології, світогляду
Український фольклор	Відображення духовності, практично-дійового досвіду народного життя, національних цінностей і самобутності української психології, формування творчого підходу до життя

Символіка українського народу	Формування національної свідомості і самосвідомості, патріотизму, громадянськості
Народний календар	Відображення життєво необхідних традицій і цінностей народу, пов'язаних з порами року, засвоєння культури предків, протистояння урбанізації і стандартизації життя
Ідеологія українського народу	Захист самобутнього національного способу життя, історичних прав, демократичних засад і гуманістичних законів розвитку держави

Основна ідея національного виховання полягає у пізнанні загальнолюдських цінностей у рідній культурі. Завдяки глибокому вивченню та пізнанню надбань культури, історії, традицій свого народу відбувається залучення молоді до загальнолюдських моральних цінностей. Вони проявляються через національні цінності й існують як їх частина.

Принципово іншим є підхід сучасного педагога В.В.Лубенка щодо шляхів прищеплення моральних цінностей у навчально-виховному процесі. Він надає перевагу художньо-освітній діяльності. Основна ідея автора полягає у тому, що через художньо-освітню діяльність та витвори мистецтва можна формувати не лише естетичні, а й морально-етичні почуття, оскільки витвори мистецтва є носіями психологічних впливів, вони інформують особистість, стимулюють процес пізнання, мають певний виховний потенціал. Окрім того, кожен художній образ несе в собі певну інформацію про закони природи, тому що створення образу потребує певного знання устрою навколишнього середовища, принципів гармонії та краси. Чим більші й ґрунтовніші були ці знання, тим величніші витвори створювалися й надали поштовх для подальшого розвитку як особистості автора, так й сприймача [121, с.32]. Художня творчість як засіб формування моральної свідомості має чимало функцій: пізнавальну, естетичну, психологічну, емоційно-чуттєву, інтелектуальну, морально-етичну. Через інтелект та психіку художня діяльність здійснює комплексний вплив на

внутрішній світ людини, формує ціннісні критерії, певний світогляд, відношення до природи, життєву позицію з метою гармонізації морально-естетично-інтелектуального розвитку особистості. Для досягнення цієї мети В.В.Лубенко та його прихильники розробили так звану “систему стрижневої істини” (ССТ). ССТ – це поліфункціональна педагогічна система, спрямована на моральний, естетичний та інтелектуальний розвиток особистості шляхом засвоєння теорії й практики мистецтва і науки [121, с.39]. В основу змісту цієї системи покладені загальнолюдські цінності і норми, засвоєння та прищеплення яких має допомогти об’єднати предметні знання єдиною “стрижневою” гуманістичною ідеєю моральних категорій. Головними організаційними принципами ССТ, які відображають її зміст, є: пріоритет особистості, пробудження свідомості, гармонізація почуттєвих процесів та процесів мислення, пошук сенсу життя у його ціннісному контексті як “стрижнева” ідея системи, нерозривність почуттів, волі, розуму, емоцій, розкриття та розвиток їх протягом усіх етапів навчання. Особливістю ССТ є те, що усвідомлення, формування та прищеплення морально-етично-інтелектуальних цінностей відбувається не традиційним шляхом наукового чи релігійного сприйняття, а завдяки художньо-образній діяльності у процесі своєї соціально-рольової гри, тому основним методом пізнання світу в рамках цієї концепції виступає метод пізнання стрижневої істини.

ССТ демонструє зв’язок між процесом навчання і виховання та засвоєнням моральних цінностей. Цей зв’язок дозволяє зосередити увагу на морально-етично-інтелектуальному вихованні засобами мистецтва в рамках виховного та навчального процесу, водночас він змінює традиційні уявлення про основні міжпредметні зв’язки. Ще німецький педагог Й.Герbart у ХІХ столітті стверджував, що навчання без морального виховання є засобом без мети, а моральна освіта без навчання є метою, позбавленою засобів [127, с.257].

Досить цікавою є точка зору О.П.Зубець, яка також досліджує особливості формування та функціонування системи моральних цінностей й норм. Позиція автора багато у чому збігається з точкою зору В.В.Лубенка.

Основою процесу формування системи моральних цінностей вона вважає творчу діяльність. Саме творча діяльність виступає однією з найважливіших особливостей моралі, яка, у свою чергу, розглядається як концентрація у повсякденному житті людської потреби й можливості творчо ставитися до свого життя. Не лише наука і мистецтво втілюють та реалізують творчі здібності, а й моральна діяльність, яка має творчу основу. Це дозволяє будувати та регулювати взаємини з іншими людьми, обирати власну поведінку та власний шлях. Мораль, як зазначає О.П.Зубець, певною мірою випереджає науку і мистецтво, оскільки дозволяє кожній людині незалежно від підготовки, професійних та інших здібностей реалізовувати свої потреби у творчості.

Кожна цінність є елементом індивідуальної свідомості, оскільки кожна людина має свою систему цінностей. Йдеться не стільки про складові системи моральних цінностей й норм, скільки про їх індивідуальну ієрархію. Отже, враховуючи творчі й особистісні особливості моральних цінностей, О.П.Зубець вводить таке поняття, як “індивідуальна моральна творчість” і характеризує її як приховане джерело змістовного розвитку моральності та джерело розвитку системи цінностей й моралі взагалі [88, с.39]. Іншою особливістю моральних цінностей вона називає те, що творчість нових цінностей співпадає з їх функціонуванням, тобто функціонування моральних цінностей для особистості стає творчим процесом.

Отже, розвиток особистості та функціонування цінностей об’єднуються в єдиний процес. Процес функціонування цінностей нерозривно пов’язаний із процесом розвитку людини, з психолого-педагогічними умовами формування цінностей, а індивідуальна моральна свідомість та творчість виступають компонентами суспільної життєдіяльності. Тому розглядати особливості та шляхи формування системи моральних цінностей можна лише під кутом співвідношення соціального й індивідуального розвитку. Різні форми індивідуального розвитку людей виступають умовами розвитку суспільства загалом. Тому існує необхідність розгляду соціального життя у формах індивідуального розвитку людей.

Якщо розглядати шляхи формування моральних цінностей у навчально-виховному процесі з практичної точки зору, то слід виділити два найважливіші, які доповнюють один одного. Перший реалізується через уведення нових спецкурсів, програм, предметів, спрямованих на розкриття проблем моралі і духовності як у соціальному, так і в особистісному ракурсі, а також на формування та прищеплення моральних якостей особистості як пріоритетних. Другий спосіб є логічним продовженням першого, він полягає у взаємодії навчальних закладів і батьків, оскільки лише за умов кооперації процес формування моральної свідомості принесе позитивні результати.

Прикладом спецкурсу, створеного з метою розвитку культури мислення, пізнавальних потреб, орієнтації на гуманістичні цінності, є спецкурс “Моральна саморегуляція особистості”, автором якого є А.В.Донцов. Особлива увага у ньому приділяється проблемам формування моральної свідомості, почуття обов’язку, справедливості, власної гідності і совісті. Програма спецкурсу, розрахованого на 36 годин (18 – лекції, 18 – семінари і практичні заняття), містить 9 тем: “Моральна саморегуляція як елемент особистісної культури”, “Моральне виховання особистості в історії розвитку педагогічної думки”, “Сутність та критерії моральної культури особистості”, “Соціалізація і моральна саморегуляція особистості”, “Емоційна морально-естетична саморегуляція поведінки особистості”, “Виховання моральної свідомості особистості”, “Виховання морально-вольових якостей особистості”, “Соціально-психологічні механізми моральної саморегуляції особистості”, “Моральне самовиховання як елемент морально-регулятивної культури особистості” [61].

Шляхом розкриття і аналізу таких понять, як саморегуляція особистості, моральна культура, соціальна сутність моралі, культура моральної свідомості, морально-естетична мотивація, моральна цілісність особистості, простежується основна ідея, закладена в основу спецкурсу – формування моральної свідомості.

Ключовим поняттям спецкурсу є “моральна культура особистості”, яка розглядається як комплекс особистісних якостей, який відображає ставлення

особистості до себе, а також до мікро- та макросередовища. Складовими частинами моральної культури є правова, економічна, політична, екологічна та фізична культура [61, с.3].

Основне призначення спецкурсу полягає в тому, щоб закласти основи моральної поведінки і світогляду, показати пріоритетну роль моральних цінностей у процесі історичного розвитку як домінуючих у виборі життєвої позиції, визначити роль інтелектуального розвитку людини у процесі формування моральної свідомості, а також поглибити знання з історії розвитку етики, естетики, загальної та соціальної педагогіки, теорії та методики морального виховання і самовиховання.

Провідна ідея цього спецкурсу полягає у тому, що моральний розвиток особистості розглядається як інтегрований процес, який торкається проблем національного, трудового, естетичного, правового, сімейного, екологічного, статевого, фізичного виховання.

Програма спецкурсу свідчить про те, що питання формування моральних цінностей і якостей особистості можливо вирішити лише шляхом комплексного поєднання різних підходів, як соціально-культурних, так і особистісних, оскільки моральна свідомість має стати частиною внутрішнього “Я”, а також основним мотивом і критерієм діяльності людини.

У зв'язку з цим все більшого значення набуває впровадження інтегрованих курсів, які спрямовані на формування моральної особистості. Прикладом інтегрованого світоглядного курсу є курс “Світ, людина, суспільство”, в контексті якого людина розглядається як найвища цінність.

“Світ, людина, суспільство” – це оновлений варіант курсу “Людина і суспільство”, що був запропонований у 1989 році. З 1991/92 навчального року понад 500 шкіл вчать за зазначеною програмою. Курс розрахований для учнів 8-11 класів, оскільки саме на цей період припадає активне становлення соціальної зрілості, загострення таких питань, як сенс людського життя, роздумів про себе, щастя, кохання [62, с.13-17].

Структура курсу складається з чотирьох частин, кожна з яких має свою мету і розрахована на певний рік навчання (табл. 3.13.).

Таблиця 3.13.

Структура курсу “Світ, людина, суспільство”

<i>№</i>	<i>Етап</i>	<i>Клас</i>	<i>Основна мета</i>
1	“Світ і людина”	8	Формування родової самосвідомості людини, її життєвої позиції.
2	“Людина серед людей”	9	
3	“Особа і суспільство”	10	Соціальне самовизначення, усвідомлення себе представником певного суспільства, формування світоглядної культури.
4	“Людина в сучасному світі”	11	

Курс “Світ, людина, суспільство” є інтегрованим, оскільки розгляд “вічних” світоглядних проблем спирається на біологію, історію, географію, народознавство, літературу. Основна мета полягає у формуванні наукового світогляду і світоглядної культури, спрямованої на реалізацію здібностей і потенційних можливостей. До головних завдань курсу причисляється орієнтування школярів на загальнолюдські цінності та ідеали, а також формування вмінь і навичок логічного і творчого мислення. В рамках курсу особлива увага надається формуванню таких цінностей, як гуманізм, соціальна відповідальність, активність, патріотизм, соціальна компетентність. Підкреслюється, що для досягнення основної мети слід враховувати роль особистісного чинника у процесі формування світоглядної культури, розвивати емоційну сферу підлітків, забезпечувати позитивний психологічний клімат, який створює атмосферу довіри, розвиває почуття рівноправного партнерства.

Сучасний педагог Л.П.Бойко, досліджуючи процес формування загальнолюдських цінностей, дотримується думки, що вони усвідомлюються та засвоюються в умовах функціонування соціально-педагогічної системи “сім’я – школа – установи культури”, а основними шляхами засвоєння цінностей є:

- первинна соціалізація в сім’ї;
- соціально-організована система виховання, освіти та культури;

- оточення ровесників;
- вплив різних формальних та неформальних груп;
- власний досвід.

Основними принципами взаємодії складових системи виступають: єдність загальнолюдських і національних цінностей, гуманізм, особистісна активність, системність, науковість, послідовність, доступність тощо [25, с.102-103]. Л.П.Бойко також зауважує, що всі шляхи взаємодіють між собою, доповнюють один одного, а основним завданням при цьому є побудова комплексного виховного процесу з максимальним урахуванням індивідуальних інтересів та особливостей. Тому особливий акцент повинен робитися на саморозвиток, самореалізацію та самоактуалізацію.

Проте, як зазначають педагоги (Л.П.Бойко, О.І.Вишневський, К.О.Журба, А.Г.Погрібний, Ю.Д.Руденко), процес формування моральних ціннісних установок може бути позитивним за умов взаємодії і кооперації зусиль навчальних закладів і сім'ї.

У педагогічній системі України саме родині, першоджерелу духовності і моральності, протягом століть відводилася особлива роль у формуванні моральної особистості, гідного сина чи доньки своєї держави. Саме тому фахівці розглядають сімейне виховання як одну з найважливіших складових виховання. У родині, як зазначає Ю.Д.Руденко, народжуються і поглиблюються любов до матері і батька, пошана до рідної мови, історії, культури, вшанування і збереження заповітів предків [161, с.44]. Сімейні стосунки, мікроклімат у сім'ї, родинні реліквії, традиції, спільна діяльність, приклад батьків є елементами, які виховують особистість та визначають пріоритети її поведінки у суспільстві. Головним для батьків має стати турбота про дітей та пробудження емоцій. Засвоєння моральних цінностей має відбуватися не теоретичним шляхом, а шляхом пробудження емоцій дитини. Все те, що бачить дитина в родині, залишається в її пам'яті певним взірцем. Тому почуття доброти, чуйності, справедливості, милосердя, чесності, щирості, любові до ближніх, природи виховуються у конкретних життєвих ситуаціях, які дитина спостерігає

і переживає у родині. З часом такі почуття трансформуються і стають частиною світогляду і характеру, визначають модель поведінки особистості.

Отже, основне призначення сім'ї – це прищеплення таких моральних цінностей, на яких ґрунтується життєдіяльність української родини. В українській педагогіці цінностями сімейного життя традиційно вважаються: подружня вірність, піклування про дітей, про батьків і старших у сім'ї, взаємна любов і повага батьків, злагода та довіра між членами сім'ї, гармонія стосунків поколінь, гармонія батьківського і материнського впливу у вихованні, спільність духовних інтересів членів сім'ї, здоровий спосіб життя, культ праці, збереження традицій, гостинність [76; 87; 103]. На жаль, багато сучасних батьків через низький загальнокультурний і виховний рівень виявляються неготовими до виховання і потребують певних знань, які допоможуть не лише створити позитивну психологічну атмосферу у сім'ї, але й формувати духовну культуру дітей в сім'ї на основі загальнолюдських моральних цінностей. У такому випадку доцільними є педагогічні технології, спрямовані на підготовку батьків до виконання виховної функції. Однією з технологій педагогічної взаємодії з батьками є технологія, авторкою якої є К.О.Журба. Розроблена технологія складається з індивідуальних консультацій, лекцій, бесід та практичних занять із батьками. У рамках даної технології розглядаються такі теми як: “Любов та віра в сили дитини як засіб виховання”, “Діалог поколінь або як навчитися співпрацювати з дітьми”, “Особливості духовного формування підлітків”, “Типові помилки батьків у формуванні духовної культури дітей”, “Духовні інтереси та потреби сучасної сім'ї”, “Забезпечення саморозвитку особистості як важлива умова формування духовної культури”, “Вплив авторитету і особистого прикладу батьків на формування духовної культури дітей”, “Як виховати дітей добрими і чуйними у повсякденній турботі про наймолодших і найстаріших членів сім'ї” [86].

Технологія взаємодії з батьками сприяє не лише встановленню щиріших стосунків між підлітками і батьками, але й формуванню основних загальнолюдських цінностей. Через орієнтовну тематику бесід, лекцій,

консультацій можна прослідкувати, яким моральним цінностям надається пріоритетного значення у процесі виховання моральної свідомості підлітків. До таких цінностей відносяться загальнолюдські моральні цінності, зокрема повага до батьків, сімейних і народних традицій, терпимість, довіра, вміння спілкуватися і йти на компроміс, дружба, доброзичливість, гостинність, саморозвиток, самореалізація, творчість, працелюбність, чесність, доброта, чуйність.

Аналіз педагогічної, соціологічної, філософської та психологічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що духовний світ та система ціннісних орієнтацій особистості формується, з одного боку, під впливом численних чинників соціального плану. До них належать суспільне буття, умови життя тієї чи іншої групи людей, ідеологічний вплив, демократичні процеси в державі, система освіти й культури. З іншого боку, формування цінностей відбувається під безпосереднім впливом родини, мікросередовища друзів, яке оточує особистість і має свою специфіку, що стимулює розвиток психології особистості. Вагому роль у цьому відіграють заклади освіти та культури, оскільки вони значною мірою впливають на процес соціалізації особистості та формують засади моральних принципів і норм. З огляду на складність поняття “ціннісні орієнтації” та відсутність єдиного визначення у науковій літературі, оскільки це поняття вбирає в себе різні форми і рівні взаємодії суспільного та індивідуального, внутрішнього та зовнішнього в особистості, визначає специфічні норми усвідомлення оточуючого світу, неможливо виявити пріоритетний шлях формування ціннісних орієнтацій особистості. Проте для досягнення ефективнішого результату, необхідним є створення сприятливих педагогічних умов. До найважливіших умов слід віднести такі:

- створення атмосфери довіри та суб'єкт-суб'єктних відношень між учнями і вчителями у процесі навчання і виховання;
- актуалізація змісту, використання інноваційних методів і форм проведення уроків і позакласних заходів морального спрямування;

- урахування вікових та психологічних особливостей, індивідуальний підхід;

- створення відповідної матеріально-технічної бази;

- високий загальнокультурний та професійний рівень педагога.

Але першочергове значення у формуванні моральних ідеалів, поведінки, гуманістичного світогляду надається позитивній мотивації (М.І.Боришевський, Т.І.Левченко), оскільки моральні мотиви є рушійною силою моральної поведінки. Розвинута мотиваційна сфера розширює можливості успішного вирішення особистістю різноманітних проблем, коригує поведінку та викликає відповідні стимули. Мотиви визначають також характер дій та поведінки, вони стають її рушійною силою, якщо особистість відчуває відповідальність перед колективом, суспільством, а учень – перед своїми батьками, вчителями. Слід враховувати також і специфічні риси, які більш пов'язані з віковими особливостями, але їх вплив у процесі формування моральних цінностей не завжди носить позитивний характер. До них можна віднести максималізм у роздумах, загострено критичне ставлення до дійсності, брак життєвого досвіду, невміння глибоко проаналізувати сутність соціальних явищ, здатність до негативного наслідування [115]. Важливим для педагога є володіння не лише необхідними знаннями про вікові, фізіологічні та психологічні особливості розвитку школярів на певному етапі, але й обізнаність з умовами виховання у сім'ї, здібностями та нахилами дитини. У зв'язку з цим, як зауважують фахівці, особливої уваги слід приділяти розвитку індивідуальної мотиваційної сфери.

Моральна сутність особистості полягає у тому, що поведінка кожного зумовлюється свідомим вибором тих чи інших дій. Особистісні мотиви й реальні вчинки школярів базуються на моральному знанні норм і законів і залежать від вікових та індивідуальних особливостей. Стаючи дорослішою, дитина поглиблює, розширює свій досвід, знання про навколишній світ, міжособистісні стосунки, етичні й моральні закони, вона починає замислюватися над тим, що є моральним, а що – аморальним, спираючись на засвоєні нею норми моралі. Моральна спрямованість особистості розкривається

через її діяльність, яка оцінюється через здатність активно проявляти життєву позицію. Про моральну спрямованість і моральну поведінку можна судити, виходячи з результатів діяльності та життєвої активності. Усвідомлена моральна поведінка та життєва позиція передбачають наявність таких якостей особистості, як стриманість, порядність, взаєморозуміння, воля, бажання діяти в інтересах суспільства й справедливості, боротися з перешкодами.

Отже, прищеплення та формування моральних цінностей і норм є можливим шляхом розвитку позитивної мотиваційної сфери, тобто поєднання моральної свідомості та моральних дій як гаранта моральної поведінки у будь-якій ситуації. Формування позитивної мотивації відбувається за такими принципами:

- через діяльність до моральної поведінки. Особистість розвивається в діяльності, в процесі якої вона набуває певного досвіду та знання щодо навколишнього середовища. Моральні принципи й норми носять соціальний характер, вони виникають та формуються на основі потреб людей спільно діяти за певних суспільних умов;

- поєднання морального виховання і праці. Формування моральної готовності до праці починається вже у період раннього дитинства. Воно виявляється через навички та вміння самостійного одягання та самообслуговування, підтримання порядку в іграшках тощо;

- шляхом розвитку моральних звичок через систему “мотив-переконання-тренування”. Слідом за А.С.Макаренком вважаємо, що етична норма стає реальною лише тоді, коли її “свідомий” період переходить у період загального досвіду, традиції, звички [205, с.50]. Систему звичної поведінки складає сукупність звичок, які формуються поступово. Кожна із звичок є “автоматичною” дією, виконання якої в певних умовах стає необхідністю. Моральність звичок реалізується через відношення особистості до роботи, навчання, суспільства й інших людей, бажання зробити щось корисне, бути активним;

- шляхом самовиховання. Оцінка поведінки на основі аналізу мотивів, які здійснили вплив на прийняття певного рішення, стимулює потребу в усвідомлених діях. Роздуми так чи інакше стимулюють особистість до самоаналізу та самовиховання, тобто до моральної роботи над собою.

Розвинута позитивна мотивація є тим чинником, який допомагає формувати моральну поведінку та ціннісне світосприйняття на основі загальнолюдських моральних цінностей. Формування позитивної мотивації є одним із шляхів прищеплення та усвідомлення системи моральних цінностей і норм, домінуючих у конкретному суспільстві, але реалізувати це можна лише комплексно поєднавши цілий ряд об'єктивних та суб'єктивних чинників.

Дослідження Т.І.Левченко спираються на суб'єктно-діяльнісний підхід у навчанні й вихованні як пріоритетний напрям освіти. Підхід до учня як до об'єкта лише віддаляє його від процесу навчання, тому основним завданням стає розвиток особистості учня та його мотиваційної сфери. Необхідним є не стільки засвоєння та передача певних предметних знань, скільки гармонійний розвиток мотивів, інтересів, потреб, здібностей, бажань, намірів учня [118, с.31]. Основного значення надається розвитку мотивації, оскільки вона є рушійною силою поведінки людини та займає центральне місце у структурі особистості. Від рівня розвитку мотивації залежить інтенсивність у реалізації обраної дії, активність досягнення результату й мети діяльності. Від розвитку мотиваційної сфери залежать також творча активність, інтелектуальні здібності, зростає пізнавальна діяльність. Т.І.Левченко також зазначає, що для виховання високоморальної особистості, прищеплення гуманістичних цінностей та ідеалів недостатньо спиратися на один метод чи принцип навчання й виховання, а необхідним є їх поєднання. Для досягнення найвищої мети навчання й виховання – всебічного гармонійного розвитку особистості на основі моральних цінностей і норм – необхідним є поєднання мотивації, діяльності та ставлення до учня як до суб'єкта [118, с.43].

М.І.Боришевський також звертає особливу увагу на мотиваційну сферу, яку відносить до чинників формування моральних переконань поряд із такими,

як колектив, самосвідомість, практика, навчання, ідеали [28, с.16]. Він вказує на необхідність встановлення зв'язку між моральною цінністю вчинку і його мотивом. Від мотиву, від того, чим керується особистість, залежить її моральний вибір і, відповідно, вектор її діяльності. Внутрішня мотивація визначає моральність будь-якого вчинку чи дії і впливає на загальний рівень сформованості системи моральних цінностей особистості.

На сучасному етапі мають місце різні підходи щодо визначення пріоритетних шляхів формування моральних цінностей у процесі навчання і виховання. Українські дослідники надають переваги різним засобам формування та прищеплення моральних цінностей і норм: вихованню національної самосвідомості (О.М.Корнієнко), діяльності (І.Д.Бех, О.М.Леонт'єв), трудовому навчанню та праці (І.Д.Бех, О.І.Левицька), самопізнанню та самооцінці (Є.Ф.Майорова, В.І.Потапов), художньо-творчій діяльності (О.П.Зубець, В.В.Лубенко), розвитку позитивної мотиваційної сфери (М.І.Боришевський, Т.І.Левченко).

У контексті розбудови демократичної незалежної України формування моральної свідомості і стійкої життєвої позиції залежить від залучення учнів до найкращих національних, культурних і виховних традицій. Педагогічні праці і діяльність українських педагогів Ю.Д.Руденка, С.Ф.Русової, В.О.Сухомлинського доводять, що загальнолюдські цінності, повага до різних народів і культур формуються завдяки глибокому вивченню та пізнанню надбань культури, історії, традицій рідного краю. Тому досягнення вітчизняної науки, культури, мистецтва, історії мають стати невід'ємною складовою навчально-виховного процесу.

Незважаючи на численність та багатоваріативність поглядів спільним у працях різних дослідників є висновок про необхідність прищеплення ціннісних норм та ідеалів, формування такого світогляду, коли керівництвом та мотивом до дії виступають моральні цінності й гуманоцентричні орієнтири, коли моральна поведінка стає звичкою та внутрішньою, свідомо обраною потребою,

можливе лише у комплексному поєднанні зусиль суспільства, навчальних закладів, позаосвітніх установ, родини та самої особистості.

Висновки до третього розділу

Роль та значущість освіти як глобального чиннику розвитку людства та однієї з найвищих моральних цінностей постійно зростає. Тому основним стратегічним напрямом розвитку освіти третього тисячоліття у різних педагогічних системах є орієнтація на принципи гуманізму та демократизму, створення єдиного освітянського і культурного простору, виховання в душі миру і толерантності, а також виховання європейської громадянськості. Інформатизація та динамічність за умов технологічної цивілізації зумовлюють трансформацію педагогічних систем відповідно до вимог часу, а у суспільстві відбуваються зміни свідомості щодо нових завдань освіти, серед яких найбільш важливими та актуальними є участь у вирішенні глобальних проблем різного рівня, постійне оновлення та розширення знань як головного стратегічного ресурсу, формування готовності до безперервної освіти протягом життя, широкий демократизм.

Інтеграція освіти є необхідною передумовою створення єдиного освітнього простору, оскільки взаємопроникнення різних культур, вивчення, аналіз та запозичення міжнародного досвіду у галузі освіти сприяють збагаченню педагогічної системи, а також моральному прогресу людства у планетарному масштабі. Одним з найактуальніших завдань у рамках євроінтеграції є створення загальноєвропейських моделей, правил та варіантів виховання, а також пошук сфер співпраці для вирішення нагальних проблем.

Розвиток міжнародного співробітництва у галузі освіти реалізується в напрямі єдиних демократичних стандартів і створює реальну основу для визначення головних рис освіти в Європі, що може бути ефективним за умов

дослідження досягнень конкретної педагогічної системи, зокрема Німеччини.

Позитивним прикладом для України є:

- усвідомлення єдності теорії і практики, яке реалізується шляхом кооперації навчальних закладів і підприємств та створення різних проектів і програм (ЮНІОР, “Школа-економіка-світ праці”);

- реалізація принципу “навчання упродовж життя” через конкретні традиційні (Fernstudium) та альтернативні (virtuelle Bildung) заходи;

- впровадження заходів, що розширюють можливості отримання освіти дорослими та людьми літнього віку;

- створення інтернаціональних шкіл, які поєднують елементи різних педагогічних систем;

- вивчення нових курсів (“Євронауки”, “Учитель-європеець”) і тем (“Життя з іноземцями та розуміння співіснування з іншими народами”, “Влада у повсякденному житті людини”, “Іноземці в суспільному житті Німеччини”), які сприяють вихованню в дусі миру і поваги до інших культур;

- сприяння ранньому та індивідуальному розвитку дітей (проект “Frühstart”), який дозволить уникнути проблем у подальшому навчанні;

- ціннісне виховання у початковій школі, спрямоване на прищеплення конкретних моральних цінностей відповідно до вікових особливостей.

Окрім того, Німеччина є державою, яка досягла вагомих успіхів у процесі навчання і виховання та має багатовікові традиції морального виховання, засновані на гуманістичних цінностях. Традиційні німецькі цінності — прагнення до справедливості, толерантність, дисципліна, ввічливість, надійність, пунктуальність — залишатимуться найвищими за всіх часів. Поряд з традиційними — існують альтернативні цінності, зумовлені особливостями розвитку сучасного суспільства: здатність судження, аналіз власної діяльності та діяльності інших, вирішення конфліктів шляхом дискусії та пошуку компромісу, оволодіння навичками відбору суттєвої інформації. Але провідним принципом модернізації різних педагогічних систем є пріоритет загальнолюдських моральних цінностей і норм, формування гуманістичного

світогляду, гуманістичний напрям розвитку суспільства.

Модернізація та трансформація системи освіти в Україні в контексті інтеграції відповідає європейським стандартам і має забезпечити перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства. У результаті цього відбудуться потужні позитивні зміни у системі матеріального виробництва та духовного відродження, структурі політичних відносин, побуті і культурі. Зростуть самостійність і самодостатність особистості, її творча активність, що зміцнить демократичні основи громадянського суспільства і прискорить його розвиток. Активізуються процеси національної самоідентифікації особистості, підвищиться її громадянський авторитет, а також статус громадянина України у міжнародному соціокультурному середовищі. Освіта, здобута в Україні, стане конкурентоспроможною в європейському та світовому освітньому просторі, а людина – захищеною і мобільною на ринку праці. Зростаючий освітній потенціал суспільства забезпечить впровадження новітніх виробничих та інформаційних технологій, що дасть змогу протягом наступних 10-15 років скоротити відставання у темпах розвитку, а надалі істотно наблизитися до рівня і способу організації життєдіяльності розвинутих країн світу. Випереджальний розвиток освіти забезпечить рівень життя, гідний людини XXI століття.

Отже, головна ідея докорінної реорганізації освіти в XXI столітті полягає у створенні для кожної людини можливостей отримання і поповнення знань, вихованні соціальної і професійної мобільності; можливостей розвитку, удосконалення, самореалізації протягом усього життя; формуванні стратегічного мислення; посиленні гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти.

Модернізація освіти в педагогічних системах Німеччини і України відбувається відповідно до вимог створення єдиного європейського освітнього простору: демократизація, безперервність та варіативність освіти; гуманізація та відкритість освіти; інтегративність та інтернаціоналізація освіти;

індивідуальний підхід, міжкультурне виховання; навчання впродовж життя; кооперація установ і навчальних закладів різних рівнів; формування соціальної і професійної мобільності; конкурентоспроможність та уніфікація стандартів освіти.

Проте, основним принципом модернізації та трансформації освіти залишається пріоритетність загальнолюдських гуманістичних ідеалів, оскільки процес навчання і виховання, під час якого формуються основні моральні цінності і норми, духовні й інтелектуальні якості, виступає фундаментом людського розвитку і прогресу.

Прищеплення і формування системи моральних цінностей особистості відбувається під впливом багатьох особистих і суспільних чинників, тому розглядати особливості та шляхи формування системи моральних цінностей у педагогічній системі України можна лише під кутом співвідношення соціального й індивідуального розвитку. Педагоги та психологи (І.Д.Бех, О.П.Зубець, О.М.Корнієнко, О.І.Левицька, Т.І.Левченко, О.М.Леонтьєв, В.В.Лубенко) по-різному розглядали шляхи формування моральних цінностей і надавали перевагу різним ціннісним аспектам: художньо-творчій діяльності, самопізнанню, саморозвитку, самооцінці, національній свідомості, трудовій праці і навчанню, позитивній мотиваційній сфері. Українські педагоги Г.Г.Ващенко, О.І.Вишневський, А.Г.Погрібний, Ю.Д.Руденко, С.Ф.Русова, М.Г.Стельмахович вважають, що формування моральних цінностей відбувається у процесі національного виховання, яке вони розглядають як пріоритетний засіб прищеплення загальнолюдських цінностей. Цінності українського народу розглядаються як частина загальнолюдських, тому основним принципом виховання є пізнання загальнолюдських цінностей у власній культурі.

Спільним, що поєднує різні погляди, є усвідомлення необхідності поєднання зусиль навчальних закладів, родини, суспільства, позаосвітніх установ, держави і самої особистості, з одного боку, та комплексне поєднання різних форм і засобів формування моральних цінностей і такої особистості, для якої моральна поведінка стає звичкою та внутрішньою, свідомо обраною

потребою, з іншого боку. Такі підходи формування моральних цінностей реалізуються у навчально-виховному процесі шляхом уведення нових предметів і спецкурсів, спрямованих на розвиток моральних та духовних якостей особистості. Важлива роль відводиться співпраці та взаємодії з батьками, оскільки їм належить провідна роль у залученні дитини до світу цінностей та життя у суспільстві. Важливо, щоб батьки були підготовлені до виконання своїх виховних обов'язків і змогли реалізувати основне призначення сім'ї як першоджерела духовності і моральності.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні на основі результатів науково-педагогічного аналізу виявлено ціннісні орієнтири гуманістичної педагогіки Німеччини та окреслено перспективи використання прогресивних ідей Німеччини у досвіді України; обґрунтовано аксіологічний підхід як один з основних підходів у навчанні та вихованні, визначено позитивні й негативні явища в німецькій педагогіці, розглянуто інновації в освіті та вихованні Німеччини у контексті інтеграційних процесів; з'ясовано особливості формування моральних цінностей у педагогічній системі України.

Теоретичний аналіз проблеми й одержані результати науково-дослідницької роботи дають змогу зробити такі висновки:

Аксіологічний підхід набуває важливого значення як компонент навчально-виховного процесу, який сприяє розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій, спрямовує потреби особистості на самовдосконалення, -розвиток, -реалізацію, стимулює розкриття потенційних можливостей, блокує прояви асоціальної поведінки. Тому найпродуктивнішим є саме формування ціннісних орієнтацій на відміну від прагнення передати готові істини.

Цінності є відображенням культурно-історичного розвитку держави, її національних традицій, менталітету, світогляду. Характерними їх ознаками є динаміка, варіативність, залежність від історичних, релігійних, економічних подій. Через зазначені чинники, а також складність самого поняття неможливо створити універсальну ієрархію цінностей.

Основні тлумачення цінностей можна звести до таких положень: цінності є основою гуманізму та духовними векторами життя, які допомагають здійснити вибір поведінки та забезпечують інтеграцію особистості в суспільство; цінності є такими орієнтирами людської свідомості, що певною мірою визначають сенс існування людини. Основний імператив у визначенні цінностей полягає в тому, що вони, як адекватні індикатори людської

особистості, мають перетворитися на внутрішні якості, які реалізуються у реальній життєдіяльності.

У педагогічній системі Німеччини цінності — справедливість, свобода, відповідальність, толерантність, ввічливість, надійність, пунктуальність — розглядаються як гуманоцентричні орієнтири, що залишатимуться найвищими за всіх часів. Однак, з'являються цінності, зумовлені вимогами часу, до яких належать: аналітична компетенція, соціальна компетенція, медіа-компетенція, міжкультурна компетенція, морально-технічна компетенція. Зростає значення екологічних та валеологічних цінностей, а також усвідомлення освіти як цінності та фактору формування високоморального суспільства.

Проте, жодна педагогічна система не може бути еталоном, оскільки має позитивні й негативні сторони. Негативними явищем в німецькій педагогіці ХХ століття був фашизм. У ХХІ столітті надмірна потужність техніки та пріоритет матеріального над духовним стали чинниками негативного впливу на цінності. Диспропорційність між технічним і моральним розвитком може мати екологічні, соціальні, політичні, економічні наслідки, які є причиною духовних і психолого-емоційних проблем.

Необхідною передумовою подальшого розвитку педагогічної системи є орієнтація на загальнолюдські цінності, запобігання їх девальвації, виховання відповідальності в усіх сферах життя, формування гармонійних відносин між людиною, суспільством і природою.

На стан і рівень розвитку освіти та виховання значною мірою впливає політика держави. В Німеччині освіта розглядається як чинник створення високоморального суспільства та економічного розвитку, а також як запорука безпеки та соціальної захищеності.

У педагогічній системі Німеччини позитивними для України є: включення загальнолюдських цінностей у навчальні програми; усвідомлення єдності теорії і практики; реалізація принципу “навчання упродовж життя”; впровадження заходів, що сприяють ранньому розвитку, а також розширюють можливості отримання освіти дорослими та людьми літнього віку; створення

інтернаціональних шкіл; вивчення нових курсів; ціннісне виховання у початковій школі; формування адекватних часу компетенцій; екологізація педагогіки, інтеграція різних навчальних предметів.

Чинником підвищення виховного впливу на особистість, а також засобом успішного розвитку самої нації є національне виховання. До найважливіших принципів виховання в українській педагогіці відноситься пізнання загальнолюдських цінностей у власній культурі, оскільки цінності українського народу розглядаються як частина загальнолюдських.

У педагогічній системі України пріоритетним шляхом формування цінностей (трудова навчання та працею, самопізнанням, художньою творчістю, розвитком позитивної внутрішньої мотиваційної сфери) є національне виховання, залучення до найкращих національних, культурних і виховних традицій.

Гуманістичне виховання, якщо воно нехтує цінностями національного виховання, за законами діалектики перетворюється на свою протилежність. Повага до інших народів і культур формуються завдяки глибокому пізнанню надбань культури, історії, традицій рідного краю. Національне виховання, як складова загальнолюдських цінностей, веде до широкого єднання й світового порозуміння між народами та націями.

Актуальним для подальшого вивчення проблеми можуть стати педагогічні умови ефективного прищеплення загальнолюдських моральних цінностей у процесі навчання і виховання, питання розробки та впровадження нових педагогічних технологій з метою формування моральної особистості, особливості підготовки педагогічних кадрів в умовах міжкультурної інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. До питання гуманізації навчально-виховного процесу в досвіді сучасних шкіл ФРН // Тези республік. наук. семінару. “Сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в зарубіжних країнах”. – К. – 1991. – 72 с.
2. Абашкіна Н. Інновації в освіті Німеччини у контексті розвитку європейської інтеграції // Неперервна професійна освіта. – 2003. – Вип. III-IV. – С. 242-248.
3. Абашкіна Н.В. Методологія дослідження розвитку професійної освіти в Німеччині // Неперервна професійна освіта. – 2001. – Вип. IV. – С. 21-27.
4. Абашкіна Н.В. Нові концепції навчання й виховання у сучасній німецькій педагогіці: методико-інформаційний матеріал для працівників освіти, вчителів, вихователів, класних керівників. – К.: ІСДО, 1995. – 32 с.
5. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Монографія. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
6. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 46 с.
7. Абрамова Л. Философско-психологическая концепция апперцептивной педагогики И.Ф.Гербарта // Alma Mater. – 2004. – № 6. – С. 54-55.
8. Автомонов П.П. Різномірівнева диференціація навчально-виховного процесу зарубіжної школи як фактор поглиблення демократизації та гуманізації в освіті // Зб. наук. пр. КДЛУ. – 2000. – № 9. – С. 18-22.
9. Андросчук А., Андросчук Г. Система освіти у ФРН // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С. 71-76.
10. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
11. Анненков В.П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово-економічного коледжу. – К.: Лібра, 1998. – 137 с.

12. Антология гуманной педагогики. Фромм Э. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с.
13. Антонюк Р.І. Європейські культурно-освітні стандарти // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. пр. – 2002. – Вип. 2. – С. 8-20.
14. Астахов В.И, Астахова Е.В. XXI – век образования. Становление международного сотрудничества Украины в области образования: учет современных тенденций // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2. – С. 40-45.
15. Ахтамзян Н.А. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 67-74.
16. Белова С.А. Проблема гуманізації шкільного навчання у спадщині Бременської педагогічної школи на початку ХХ століття: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
17. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: Редакционно-издательский отдел управления по печати, 1991. – 146 с.
18. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН., 1998. – 204 с.
19. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.
20. Білецька І.О. Виховання цінності іншої людини в молодших підлітків у процесі розв'язування моральних задач: Дис. ... канд. пед.наук: 13.00.07. – К., 2003. – 219 с.
21. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М.: УРАО, 1999. – 576 с.
22. Бим-Бад Б.М. Путь к спасению: Педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1994. – 48 с.
23. Богдан С.В. Ценностные аспекты нравственного воспитания подростков в современной социокультурной ситуации / Форум «Дети. Молодёжь. Общество.» Преемственность поколений как основа формирования духовных ценностей молодежи. – Челябинск, 2000. – 67 с.
24. Богуславский М. Особенности системы образования в Германии // Педагогический вестник. – 2004. – № 9-10. – С. 13.

25. Бойко Л.П. Формування у школярів загальнолюдських цінностей в умовах функціонування соціально-педагогічної системи “сім’я-школа-установи культури” / Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – К., 1998. – 154 с.
26. Бойко Ю.В. Типология ценностных позиций и состояние кризисного сознания // Ценности социальных групп и кризис общества: Сб. науч. труд. – М.: ИФАИ. – 1991. – С. 59-73.
27. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Укладачі: З.І.Тимошенко, І.Г.Оніщенко, А.М.Грехов, Ю.І.Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 102 с.
28. Борышевский М.И. Нравственные убеждения и их формирование у детей. – К., Общество “Знание” Украинской ССР, 1979. – 48 с.
29. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 21-25.
30. Бутківська Т.В. Проблеми цінностей у соціалізації особистості / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 27-31.
31. Бутківська Т.Б. Цінності в контексті соціокультурної освіти // Педагогіка. – 1995. – № 3. – С. 33-35.
32. Василюк А.В. Педагогічний словник-лексикон. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2004. – 154 с.
33. Василюк А., Пахоцький Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 139 с.
34. Ващенко Г.Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, вихователів, молоді та батьків. – 3-тє вид. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
35. Ващенко І.В., Петрунівська Н.В. Статусно-ієрархічна система виховних цінностей / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 31-35.
36. Ващенко Л.М., Жебровський Б.М. Школа Зарубіжжя: шляхи реформ. – К.: Освіта, 1999. – 152 с.

37. Виндельбанд В. История философии. – К.: Ника-Центр, 1997. – 560 с.
38. Виндельбанд В. О свободе воли. – Минск.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 208 с.
39. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів: Львів. обл. наук.-метод. інст. освіти, Львів. обласне педагогічне товариство ім. Ващенко, 1996. – 233 с.
40. Вклад в дело мира и человеческого развития в эпоху глобализации посредством образования, культуры и коммуникации. ЮНЕСКО. Среднесрочная стратегия на 2002-2007 гг.: – Париж: ЮНЕСКО, 2002. – 60 с.
41. Волков О. Реформування освіти: європейський аспект // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 2-4.
42. Воробьев Н.Е., Иванова Н.В. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 96-106.
43. Ворожейкина О.Л. Образование в Федеративной Республике Германия // Социально-политический журнал. – 1998. – № 4,5. – С. 172-198.
44. Всемирный доклад по образованию 2000. Изд-во ЮНЕСКО. – М.: Магистр-пресс, 2000. – 192 с.
45. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 79-88.
46. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
47. Гадамер Г.Г. Герменевтика і поетика. – К.: Юніверс, 2001. – 288 с.
48. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-12.
49. Гессен С.И. Основы педагогики. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
50. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / Сост. Л.И.Василенко, В.Е.Ермолаева. – М.: Прогресс, 1990. – 495с.
51. Глузман О.В. Спільна декларація міністрів освіти Європи // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2. – С. 4-6.
52. Государственная национальная программа «Образование. Украина XXI века». – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

53. Грiшнова О.А. Людський капiтал: формування в системi освіти i професiйної пiдготовки. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2001. – 254 с.
54. Гуггенбюль-Крейг А. Благо сатани. Парадокси психологiи. – Спб.: Б.С.К., 1997. – 119 с.
55. Гьосле В. Практична фiлософiя в сучасному свiтi. – К.: Лiбра, 2003. – 248 с.
56. Дёнхофф М. Границы свободы. – М.: Междунар. отношения, 2001. – 232 с.
57. Джури́нский А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: Форум, 1998. – 272 с.
58. Джури́нский А.Н. Сравнительная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.
59. Дичкiвська I.М. Iнновацiйнi педагогiчнi технологiї. – К.: Академвидав., 2004. – 352 с.
60. Долганова Л. Проблеми модернiзацiї освіти України в контекстi Болонського процесу // Освiта України. – 2004. – № 16. – С. 1-2.
61. Донцов А.В. Моральна саморегуляцiя особистостi. Методичнi рекомендацiї i програма спецкурсу. – Харкiв, 2002. – 20 с.
62. Дурманенко Є.А. Формування свiтоглядної культури учнiвської молодi. – Луцк: Вежа, 2000. – 55 с.
63. Дюринг Е. Ценность жизни. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 336 с.
64. Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Мельниченко Б.Ф. Тенденцiї розвитку змiсту базової освіти у країнах Заходу. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грiнченка, 2003. – 186 с.
65. Економiчне зростання на засадах справедливостi. Український погляд: Документ для обговорення № 407 / Свiтовий банк. – 1999. – 191 с.
66. Євтух М.Б., Потапенко К.К. Виховний iдеал як головна гуманiстична цiннiсть / Цiнностi освіти i виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – 1997. – С. 109-113.
67. Євтух М.Б., Ханенко В.С. Гуманiстична освіта та розвиток демократичних процесiв в Україні // Збiрник наукових праць КДЛУ. – 1999. – № 6. – С. 72-75.

68. Желуденко М.О. Аналіз моральних цінностей в педагогічній системі Німеччини (к. XIX-XX ст.) // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: КНУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Т. 47. – С. 71-76.
69. Желуденко М.О. Гуманістична спрямованість як основний напрямок розвитку освіти в педагогічній системі Німеччини // Зб. матеріалів VII Всеукр. наук.-прак. конф. “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість”. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – Т. 2. – С. 56-58.
70. Желуденко М.О. Гуманістичні засади реформування освіти в Україні // Зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф. “Наука і освіта 2005”. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – Т. 37. – С. 31-33.
71. Желуденко М.О. Гуманістичні підходи в освіті Німеччини і України // Зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. “Гуманізм і освіта”. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2004. – Т. 1. – С. 113-117.
72. Желуденко М.О. Зростання значущості освіти в Україні // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: Логос, 2004. – Т. 44. – С. 36-43.
73. Желуденко М.О. Модернізація освіти України в контексті Болонського процесу // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – Т. 45. – С. 27-33.
74. Желуденко М.А. Ориентация на гуманистические ценности образования и воспитания в контексте интеграционных процессов // Сб. материалов Междунар. научно-практ. конф. «Образование и наука без границ». – Белгород: Руснауцкнига; Днепропетровск: Наука и образование, 2004. – Т. 2. – С. 11-14.
75. Желуденко М.О. Основні підходи до формування загальних компетенцій студентів в контексті євроінтеграції // Міжнар. форум “Мовна освіта: шлях до євроінтеграції”: Тези доповідей / За ред. С.Ю. Ніколаєвої, К.І.Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 27-28.
76. Желуденко М.О. Педагогика: наука или искусство? (педагогические размышления) // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. КНЛУ. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2002. – Вип. 19. – С. 92-95.

77. Желуденко М.О. Різні підходи до визначення причин девальвації системи загальних моральних цінностей у педагогічній системі Німеччини // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К.: Логос, 2003. – Т. 40. – С. 43-50.
78. Желуденко М.О. Різні підходи до визначення та класифікації цінностей в педагогічній системі Німеччини // Наукові записки: Зб. наук. пр. НПУ ім.М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2002. – Т. 49. – С. 60-67.
79. Желуденко М.О. Різні підходи до визначення цінностей в аксіологічних теоріях // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. КНЛУ. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – Вип. 26. – С. 30-33.
80. Желуденко М.О. Роль и место семьи в воспитании детей дошкольного возраста в Германии // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. КНЛУ – К.: Вид.центр КНЛУ, 2001. – Вип. 17. – С. 124-126.
81. Желуденко М.О. Співробітництво України і Німеччини як компонент освітянської інтеграції // Наукові записки: Зб. наук. пр. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. – В.: Діло, 2005. – Вип. 13. – С. 156-157.
82. Желуденко М.О. Трансформація інституту сім'ї як найвищої цінності в Німеччині // Зб. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. “Крок у майбутнє”. – К.: ІВЦ Політехніка, 2003. – С. 106.
83. Желуденко М.О. Трансформації інституту сім'ї як найвищої цінності в педагогічній системі Німеччини // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: Логос, 2003. – Т. 37. – С. 46-52.
84. Жерносек І.П. Деякі ціннісні орієнтації молоді / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – 1997. – С. 39-41.
85. Жовта І. У проекті бюджету на 2006 рік на фінансування освіти закладено шість відсотків від ВВП // Освіта України. – 2005. – № 72. – с. 2.
86. Журба К.О. Виховання духовної культури у підлітків. – К.: АПН України, інститут проблем виховання, 2004. – 116 с.
87. Журба К.О. Виховання духовності підлітків в сучасній українській сім'ї і школі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2000. – 261 с.

88. Зубец О.П. Динамика нравственной жизни. Ценностное сознание и социальное время. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 80 с.
89. Іванюк І.В. Загальнолюдські цінності – основа інтеркультурної освіти / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – 1997. – С. 157-159.
90. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблеми // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 118-123.
91. Ильин И.А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. – В 2-х т. – СПб.: Наука, 1994. – Т. 1. – 542 с.
92. Імієлінські К, Імієлінські А. Альберт Швейцер: Мислитель, Гуманіст, Лікар. – Одеса: Одес. держ. мед. ун-т, 2001. – 157 с.
93. Історія зарубіжної педагогіки / Укл. Белкіна Н.І., Коваленко Є.І., Яковець Н.І. – Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М.Гоголя, 2004. – 286 с.
94. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
95. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, – 205 с.
96. Каленюк І.С. Економічна природа та особливості розвитку освітнього потенціалу України: Дис. ... д-ра. екон. наук: 08.01.01. – К., 2002. – 435 с.
97. Кант И. “К вечному миру” И.Канта. – М.: Московский рабочий, 1989. – 77 с.
98. Кант І. Рефлексії до критики чистого розуму. – К.: Юніверс, 2004. – 464 с.
99. Кемінь Г.М. Розвиток ідей “нового виховання” у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ-середина ХХ ст.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2004. – 20 с.
100. Киркегор С. Наслаждение и долг. – К.: Air Land, 1994. – 504 с.
101. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. – М.: Педагогика, 1991. – 270 с.
102. Кон И.С. Психология старшеклассников. – М.: Педагогика, 1980. – 124 с.

103. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції / А.Погрібний, А.Алексюк, О.Вишневський, В.Майборода. – К.: Школяр, 1997. – 149 с.
104. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 р.р. // Урядовий кур'єр. – 2006. – № 2. – С. 12-14.
105. Корнієнко О.М. Національні цінності особистості: сутність та особливості формування / Дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. – К., 1998. – 181 с.
106. Корнющенко Д.И. О воспитании по Ницше // Дидакт. – 2003. – № 5. – С. 28-37.
107. Корсак К.В. Вартість вищої освіти. Проблеми визначення і шляхи здешевлення // Економічний часопис. – 1999. – № 1. – С. 46-52.
108. Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – Тернопіль: Тернопіль, 1996. – 290 с.
109. Кремень В.Г. “Людина ХХІ століття навчається все життя...” // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2. – С. 8-10.
110. Кремень В.Г. Україну обрано до міжнародного бюро освіти // Освіта України. – 2003. – № 78. – С. 1-8.
111. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 5-8.
112. Култаева М.Д. Современные немецкие философские концепции воспитания: сущность и эволюция: Автореф. дис. .. д-ра филос. наук. 09.00.03 / АН Украины институт философии. – К., 1991. – 34 с.
113. Курило В.С., Адаменко О.В. Міжнародне співробітництво як завдання педагогічної науки // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2. – С. 28-31.
114. Куценко В.І. Економіка освіти. – К.: Міленіум. – 2003. – 105 с.
115. Левицька О.І. Праця як засіб морального виховання молоді. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1986. – 48 с.
116. Левченко Т.І. Післядипломна освіта як фактор розвитку педагогічної компетенції // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. пр. –

Вип. 26 / За заг. редакцією академіка АПН України Євтуха М.Б. – К.: Вид.центр КНЛУ, – 2004. – С. 3-5.

117. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. – м. Вінниця: Нова Книга, 2002. – 512 с.

118. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.

119. Левченко Т.І. Спільні соціально-культурні підходи до розвитку різних педагогічних систем // Міжнародний форум “Мовна освіта: шлях до євроінтеграції”: Тези доповідей / За ред. С.Ю.Ніколаєвої, К.І.Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 9-10.

120. Левченко Т.І. Умови створення спільних компакт-проектів та методи їхнього впровадження у навчальний процес // Впровадження методики формування оптимального педагогічного клімату в шкільну практику: Навч.-метод. посіб. / Т.Грабовська, Л.Жуковська, Т.Левченко та ін. – К.: МАУП, 2000. – 96 с.

121. Лубенко В.В. Система стержневой истины. – СПб: Малая Академия искусств, 1999. – 184 с.

122. Малахов В.А. Етика. – К.: Либідь, 2002. – 384 с.

123. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – 700 с.

124. Манхейм К. Человек и общество в век преобразования. – М.: ИНИОН АН СССР, 1991. – 220 с.

125. Мартинюк І.В. До питання сутності національного виховання // Нові технології виховання: Зб. наук. статей / С.В.Кириленко. – К.: ІСДО, 1995. – С. 21-27.

126. Мартинюк М.А. Освіта як фактор інтенсифікації суспільного виробництва в перехідній економіці України: Дис. ...канд. екон. наук: 08.01.01. – К., 1999. – 190 с.

127. Марчук М.Г. Ціннісні потенції знання. – Чернівці: Рута, 2001. – 319 с.

128. Матвієнко О.В. Середня освіта країн Європейського Союзу і Болонський процес // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових

- праць. – Вип. 26 / За заг. ред. академіка АПН України Євтуха М.Б. – К.: Вид.центр КНЛУ, – 2004. – С. 138-141.
129. Матеріали до доповіді міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України // www.mon.ua
130. Меньшиков В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса. – М.: Народное образование, 1995. – 136 с.
131. Мінецька І. Глобальна інтеграція освіти // Освіта України. – 2003. – № 81. – С.4.
132. Молода нація / За ред. М. Розумного. – К.: Смолоскип, 2000. – 416 с.
133. Мороз І. Проблема інтеграції України до Європейського простору вищої освіти // Неперервна професійна освіта. – 2003. – Вип. III-IV. – С. 255-260.
134. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. – М.: Совершенство, 1997. – 320 с.
135. Наука стран Европы на пороге III тысячелетия / Авсенев Е.В., Егоров И.Ю., Карпов В.И., Сломинский А.А. – К.: НИИ статистики Госкомстата Украины, 1998. – 205 с.
136. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / В.Литвин, В.Андрущенко, С.Довгий та ін. – Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – 2003. – 672 с.
137. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / В.Литвин, В.Андрущенко, С.Довгий та ін. – Кн. 3: Модернізація освіти. – 2003. – 943 с.
138. Научитель Е.Д. Ценностные ориентации студентов: психологические факторы формирования, развития, трансформации: Дис. ...канд. псих. наук: 19.00.01. – Харьков, 1999. – 247 с.
139. Національна докрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – С.2.
140. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – 2004. – № 94. – С. 6-10.
141. Немировская Л.З. Ницше: мораль «по ту сторону добра и зла». – М.: Знание, 1991. – 64 с.

142. Ницше Ф. Воля к власти; Посмертные афоризмы. – Минск: Попурри, 1999. – 464 с.
143. Ницше Ф. Стихотворения. Философская проза. – СПб.: Худ. литература, 1993. – 672 с.
144. Ніколаєнко С.М. Освіта і наука: людський потенціал. – К.: Освіта, 2003. – 159 с.
145. Німеччина у фактах. – Франкфурт-на-Майні: Соціететс, 1996. – 544 с.
146. Носков В.І., Мірошніченко О.В., Кальянов А.В. Проблеми вищої освіти у контексті європейської інтеграції // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2. – С. 90-93.
147. Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки / Под ред. А.И.Титаренко. – М.: Мысль, 1982. – 295 с.
148. Образование: сокрытое сокровище. – Париж: ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.
149. Образцова Л.В. Гуманистическая педагогика Германии конца XIX-начала XX века (1870-1933): Автореф. Дис. ..д-ра пед. Наук: 13.00.01 / Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2002. – 41 с.
150. Організація роботи з іноземними студентами і розвиток міжнародного співробітництва в освіті України: Збірник інформ.-довід. матеріалів / Уклад.: К.М.Лубинець та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 353 с.
151. Освіта і наука в Україні: Матеріали українсько-німецької конференції. Бонн, лютий 2001. – К.: Міністерство освіти і науки України. – 2001. – 73 с.
152. Пилиповский В.Я. ФРГ: педагогические взгляды Хартмута фон Хентига // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 97-101.
153. Пископель А.А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 103-119.
154. Пискунов А.И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII-начала XIX в. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 200 с.
155. Поліщук Н.П. Проблема морального ідеалу. – К.: Наукова думка, 1970. – 127 с.

156. Про освіту: Закон України. В редакції Закону України від 23 березня 1996 року №100/96 ВР із змінами та доповненнями. – К.: Ліга-Закон, 2001.
157. Про розвиток освіти з питань довкілля в шкільних системах. Рекомендація № R (91) 8 // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні, 2002. – № 9. – С. 45-56.
158. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / За ред. Н.Г.Ничкало, В.О.Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.
159. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла. – Київ-Рівне: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Рівненська наук.-практ. лабораторія гуманізації навчання, 1996. – 128 с.
160. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 159 с.
161. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання. – К.: Вид-во ім. Олени Теліги, 2003. – 328 с.
162. Рудіна О.М. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах навчально-виховного процесу гімназії: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2002. – 251 с.
163. Савченко О.Я. Цілі й цінності реформування сучасної школи // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20-23.
164. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
165. Сбруєва А.А., Рисіна М.Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
166. Сіверс В.А. Цінність як предмет етико-філософського аналізу: Автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.07/ Київ. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1997. – 33 с.
167. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. – К.: Центр навчальної літератури. – 2003. – 308 с.
168. Скоморовський Б. Індивідуально орієнтоване навчання в педагогіці Німеччини // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 16-19.

169. Сластенин В.А. Педагогика. — 4-е изд. — М.: Школьная Пресса, 2002. — 512 с.
170. Соловей М.І., Дворжецька М.П. Порівняльний аналіз досвіду різних країн щодо проведення реформ у галузі освіти // Зб. наук. пр. НДЛУ. — К. — 1999. — № 6. — С. 188-189.
171. Солошенко В. Українсько-німецьке співробітництво в галузі освіти // Рідна школа. — 2003. — № 10. — С. 58-60.
172. Специализированные подпрограммы Тасис и другие вспомогательные структуры. — 1998. — 73 с.
173. Статистичний щорічник України за 1999 рік / Держкомстат України. — К.: Техніка, 2000. — 648 с.
174. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. — 2004. — № 60-61. — С. 7-11.
175. Стипендійні програми ДААД для навчання та науково-дослідної роботи у Німеччині. — 2002. — 58 с.
176. Страмоусова С.В. Моральне виховання в історії німецької педагогіки // Збірник наукових праць КДЛУ. — 1999. — № 6. — С. 47-50.
177. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 24-26.
178. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг.ред. О.В.Сухомлинської. — К., 1997. — С. 3-8.
179. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 105-111.
180. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: Хрестоматія / Упоряд. В.В.Лях, В.С.Пазенюк. — К.: Ваклер, 1996. — 428 с.
181. Токарева Т.С. Вплив німецької реформаторської педагогіки на становлення української педагогічної думки // Наукові записки

Кіровоградського державного педагогічного університету. — 2003. — Вип. 52. — С. 237-241

182. Токарева Т.С. Педагогічна діяльність та спадщина Георга Кершенштейнера (1854-1932): Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. — Кривий Ріг, 2002. — 220 с.

183. Токарева Т.С. Проблеми освіти в реформаторській педагогіці Німеччини на початку ХХ століття // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. — 2004. — Вип. 58. — С. 208-217.

184. Тюрина В.О., Научитель Е.Д. Ценностные ориентации: Учеб. пособие. — К.: ООО «Междунар. фин. агенство», 1998. — 30 с.

185. Тюрина В.О. Система цінностей як регулятор поведінки особистості / Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. — 1997. — С. 76-79.

186. Філіпчук Г. Філософсько-соціологічні аспекти реформування освіти в Україні // Шлях освіти. — 1996. — № 2. — С. 2-7.

187. Філософія / За ред. Г.А.Заїченка, В.М.Сагатовського, І.І.Кального, В.І.Даниленка. — К.: Вища школа, 1995. — 455 с.

188. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. — К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.

189. Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 28-33.

190. Фролова Н.В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект): Автореф. дис. ...канд психол.наук: 19.00.01/ Київськ. ун-т ім.Т.Шевченка. — К., 1998. — 18 с.

191. Фромм Э. Искусство любви. Сер. “Философия и жизнь”. — М.: Знание, 1990. — № 8. — 64 с.

192. Фромм Э. Психоанализ и этика. — М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. — 568 с.

193. Фромм Э. Человек для себя. — Минск: Коллегиум, 1992. — 253с.

194. Херцен Г. Мораль – двигатель прогресса. – СПб.: Изд-во. СПбГУП, 1997. – 38 с.
195. Цехмістрова Г.С. На рівні міжнародних вимог // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2. – С. 32-39.
196. Ціхоцька О.А. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення іноземної мови: Дис. ... канд. пед.наук: 13.00.07. – К., 2003. – 210 с.
197. Чембержі М. Реформи для реформ? // Світло. – 2000. – № 3(17). – С. 30-32.
198. Чугунов І.Я., Самошкіна О.А. Основні підсумки виконання бюджету у 2000 році // Фінанси України. – 2001. – № 6. – С. 39-67.
199. Чупрій Л. Моральні цінності як основа відродження української нації // Рідна школа. – 2003. – № 10. – С. 23-25.
200. Шварцман К.А. Буржуазные концепции нравственного воспитания: цели и средства. – М.: Знание, 1982. – 64 с.
201. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992. – 342 с.
202. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. – М.: Прометей, 1993. – 512 с.
203. Шлёдер Б. Структура ценностных ориентаций. Эмпирическое исследование // Иностранная психология. – 1996. – № 2. – С. 8-11.
204. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. – М.: Республика, 1992. – 448 с.
205. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение. – М.: Просвещение, 1986. – 80 с.
206. Этика Канта и современность / Сост. П.Лайзанс. – Р.: Авогс, 1989. – 228 с.
207. Ямбург Е.Ш. Сравнительная таблица отечественной (действующей) и зарубежной (вальдорфской) социально-педагогических систем // Завуч начальной школы. – 2003. – № 5. – С. 5-7.
208. Яркіна Т.Ф. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике // Педагогика. – 1992. – № 7, 8 – С. 110-116.

209. Arbeitsprogramm der EU-Bildungsminister. <http://www.bmbf.de/de1786.php>
210. Beck K. Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? // Pädagogische Rundschau. – 1999. – № 1. – S. 9-23.
211. Behr U., Franz K. Werte vermitteln mit Nele und Tom. – Hamburg: CARE-LINE Verlag GmbH, 2002. – 80 S.
212. Bildung auf einen Blick 2004. <http://www.bmbf.de/de2994.php>
213. “Bildung neu denken!” http://www.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=359
214. Braun W. Die deutsche Wertproblematik und das Wertproblem bei Alfred North Whitehead – eine pädagogische Anfrage // Pädagogische Rundschau. – 2002. – № 1. – S. 549-568.
215. Brühlmeier A. Werteerziehung und Gemütsbildung. – Trogen: SFK, 1995. – 68 S.
216. Brüning N. Kinder – ein Luxus?: zur Lage der Familie in Deutschland. – Berlin: Ed. q., 1996. – 302 S.
217. Burchard U. Spitzenforschung und breite Bildungschancen // Blickpunkt Bundestag. – 2006. – № 2. – S. 41
218. Clemens A. Werteerziehung und Werteurteilsstreit. Die Aktualität einer alten Debatte // Zeitschrift für Pädagogik. – 2001. – № 6. – S. 383-392.
219. Drechsler H. Gesellschaft und Staat: Lexikon der Politik. – München: Vahlen, 1992. – 816 S.
220. Education for European citizenship with global dimension: European teachers’ seminar. – Leeds, United Kingdom, 3-6 March 1998. – Strasbourg, Council for cultural co-operation. – 1998. – P. 18
221. Educational reform in Japan. Towards the twenty-first century. Prospects of UNESCO. – Volume XX. – 1990. – № 1. – P. 21-27.
222. Europäische Bildungsprogramme – Lernen im Europäischen Bildungsraum. <http://www.bmbf.de/de/919.php>
223. Fischer K. Geschichte der neueren Philosophie. – Baden: M.E.Knutzen Verlag, 1886. – Bd. III. – 672 S.

224. Fischer E. Ausländische Kinder in der Grundschule // Grundschule. – 1994. – № 12. – S.53-54.
225. Forquin J-C. Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. – P.: Nathan, 1996. – P. 79-84.
226. Franck G. Werte im Informationszeitalter // Neue, schöne Welt?: Lebensformen der Informationsgesellschaft. – Frankfurt/Main: Campus-Verl., 1999. – S. 130-157.
227. "Frühstart". http://www.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=372
228. Führ C. Deutsches Bildungswesen seit 1945. – Bonn, 1996. – 342 S.
229. Geschichte der Erziehung. – Berlin, 1987. – 786 S.
230. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. – 5. Aufl. – München: Beck, 2000. – 1279 S.
231. Handbuch. Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick / Red. W.Müller. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1999. – 558 S.
232. Hauck P. Erziehungsprobleme mit Kindern: prakt. Hilfen zur Konfliktlösung. – Düsseldorf: ECON Taschenbuch Verlag, 1987. – 214 S.
233. Haushalt für Bildung und Forschung wächst 2005 um vier Prozent. http://www.ganztagsschulen.org/338_2375.php
234. Hentig H. Die Schule neu denken. – München: Carl Hanser Verlag, 1993. – 279 S.
235. Hörr B.: Lebenslanges Lernen: Handbuch für wissenschaftliche Weiterbildung. Frankfurt (Main): Societäts-Verl., 2001. – 176 S.
236. Hui C. Measurement of individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers // Journal of Cross-Cultural Psychology. – NY: Free Press, 1988. – P.
237. Im Blickpunkt: Familien heute / Hrsg.: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden. – Stuttgart: Metzler-Pöschel. – № 5. – 1995. – 193 S.
238. Internationale Zusammenarbeit in Bildung und Forschung. <http://www.bmbf.de/de703.php>.

239. Internationale Zusammenarbeit. Ukraine // www.bmbf.de/de/5405.php
240. 40 Jahre Familienpolitik in der Bundesrepublik Deutschland: Rückblick Ausblick: Festschrift / hrsg. Vom Bundesministerium für Familie und Senioren.- 1. Aufl. – Neuwied u.a.: Luchterhand., 1993.- 183 S.
241. Klages H. Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen. Zürich. Interform, 1984. – 123 S.
242. Kleinau-Metzler D. Die Zukunft der Waldorfschule. Perspektiven zwischen Traditionen und neuen Wegen. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2000. – 253 S.
243. Kluckhohn C. Values and Value – orientations in the theory of action.: An explorator in definition and classification // Toward a general theory of action / Eds. T.Parson and E.Shils. – Cambridge M.A.: Harvard Un. Press, 1951. – P. 388-433.
244. Lifelong learning: an instrument for improving. <http://www.learn-line.nrw>
245. Lorent H.P. Vorbereiten auf den pädagogischen Alltag / Pädagogik. – 1995. – № 6. – S. 50-53.
246. Möstl M. Verfassung für Europa. Einführung und Kommentierung mit vollständigem Verfassungstext. – München: Olzog, 2005. – 366 S.
247. National and State Charter School Organizations and Resources. <http://www.learngate.net>
248. Oser F., Althof W. Moralische Selbststimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. – Stuttgart: Klett-Cotta, 2001. – 648 S.
249. Oser F. Moralentwicklung und Moralförderung / Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1998. – S. 352-356.
250. Paulsen F. Immanuel Kant. – N.Y.: Scribner's Son, 1902. – 118 p.
251. Reformen in Studiengängen und in der Hochschullehre. <http://www.bmbf.de/de/888.php>
252. Rekus J., Hintz D., Ladenthin V. Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. – Weinheim; München: Juventa Verlag, 1998. – 352 S.
253. Rendant M. Wo unsere Kinder lernen. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1999. – 382 S.

254. Roland R. Mit Beispiel und Liebe. – Leipzig: Verlag für die Frau, 1981. – 176 S.
255. Scheler M. Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik // Gesammelte Werke. – Bern, 1966. – Bd. 2. – 659 S.
256. Schluss H. Wie viel Theorie braucht der Ethik-Unterricht ? // Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. – 2003. – № 4. – S. 420-428.
257. Singer K. Humane Schule in einer demokratischen Gesellschaft. – München: Aktion Humane Schule, 1995.– 215 S.
258. Steiner R. Elemente der Erziehungskunst. – Stuttgart: Freies Geistesleben, 1985. – 192 S.
259. Struck P. Familie und Erziehung: Pädagogik zum Anfassen für Eltern, Lehrer und Erzieher. – Neuwied: Lucheterhand. – 1993. – № IX. – 209 S.
260. Struck P., Würtl I. Vom Pauker zum Coach. – München: Carl Hanser Verlag, 1999. – 226 S.
261. Tausch R. Personzentrierte Unterrichtung und Erziehung / Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1998. – S. 397-403.
262. Tibi B. Werteerziehung zur interkulturellen Moralität als Beitrag zur Friedenspolitik im Zeitalter der Zivilisationskonflikte // Bildung und Erziehung, 2000. – № 1. – S. 384-387.
263. Tillmann K. Was ist eine gute Schule? – Hamburg: Bergmann und Helbig, 1989. – 189 S.
264. Vopel K. Interaktionsspiele für Jugendliche. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1998. – 152 S.
265. Wallrabenstein W. Gute Schule – schlechte Schule. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1999. – 279 S.
266. Was für Kinder: Aufwachsen in Deutschland: ein Handbuch / Dt. Jugendienst. Red.: Donata Elschenbreich. – München.: Kösel, 1993. – 524 S.
267. Weber-Kellermann I. Die Familie: Geschichte, Geschichten und Bilder. – Frankfurt am Main: Insel-Verl. – 1990. – 347 S.

268. Wehr H. Fromm zur Einführung. — Hamburg: Ed. SOAK im Junius Verl., 1990. — 145 S.
269. Willians P.M. Change and stability in values and value system: A sociological perspective // Understanding human values / Eds. M.Rokeach. — N-Y: Free Press. — 1979. — № 7. — P. 15-46.
270. Wittek F. Diversite linguistique dans les systemes educatifs de la communaute europeenne // Education et pedagogies. — 1993. — № 19. — P. 18-28.
271. Wittern J., Tausch A. Auswirkung personzentrierter Gesprächsgruppen auf die Person von Lehrern, ihr Erleben und Verhalten im Unterricht // Psychologie in Erziehung und Unterricht. — 1979. — № 26. — S. 33-34.
272. Wörterbuch der Erziehung / Hrsg. Ch. Wulf. — München, Zürich: R.Piper & Co. Verlag, 1974. — 677 S.
273. Wörterbuch. Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion / Hrsg. D.Haarmann. — Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1998. — 208 S.
274. Zukunft Bildung. <http://www.bmbf.de/de/1076.php>