

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

На правах рукопису

СТЕЦЕНКО КАТЕРИНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 1:37.013.74(410)(477)

**ІСТОРИЧНА ГЕНЕЗА
ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ
(ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ)**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник:

АНДРУЩЕНКО ВІКТОР ПЕТРОВИЧ

доктор філософських наук, професор,

член-кореспондент НАН України

Київ – 2014

ЗМІСТ

СТЕЦЕНКО КАТЕРИНА ВОЛОДИМИРІВНА	1
ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1	12
ФОРМУВАННЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ.....	12
ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: Ф. БЕКОН, Т. ГОБЕС ТА ДЖ. ЛОКК	12
РОЗДІЛ 2	51
РОЗВИТОК ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД АНГЛІЙСЬКОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД УТВЕРДЖЕННЯ АВТОРИТЕТУ НАУКИ І ТЕХНІКИ	51
РОЗДІЛ 3	89
ВИКЛИКИ ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СВІТУ ТА ВІДПОВІДІ НА НИХ ПАРАДИГМАЛЬНИМИ ЗМІНАМИ В СИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОЇ ОСВІТИ	89
РОЗДІЛ 4	123
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:	169

ВСТУП

Актуальність дослідження історичної еволюції філософії освіти Великої Британії, її визначеності в сучасних умовах та значення для країн європейського простору та України обумовлено потребами практики, насамперед, необхідністю узгодження пріоритетів і норм спільної освітньої політики Європи в контексті глобалізаційних викликів XXI століття. Долаючи кризові явища і процеси, суперечності та конфлікти, що періодично виникають у соціокультурному, політичному та економічному просторі континенту, Європа об'єднується, утверджуючи цінності способу життя, що є орієнтиром для більшості народів світу. Центральною проблемою цього процесу є формування людини, здатної втілити означені цінності у реальний освітній простір. Усвідомлюючи рівень суспільної відповідальності, провідні європейські держави вибудовують систему освіти за найбільш прогресивними, практично й науково вивіреними моделями. Одна із них – це освітянський досвід Великої Британії. Його вплив відчувається у всіх куточках освітнього поля Європи. Важливим він є й для України. Вивчення британського освітянського досвіду (порівняно з досвідом ряду інших держав європейського простору освіти) у його значенні для успішного завершення модернізаційних процесів вітчизняної освіти є завданням вкрай актуальним і невідкладним.

Актуальність звернення до досвіду освітніх трансформацій Великої Британії, зокрема, вивчення філософії реальних освітніх змін, обумовлено також високим авторитетом британської філософії, науки і культури у європейському соціокультурному просторі. Обираючи європейський вектор розвитку, Україна має можливість освоїти його й, у міру доцільності та власних можливостей, імплементувати у власну культуру. Дослідження еволюції філософії освіти Великої Британії якраз і наближає нас до розуміння

тернистості і, разом з тим, невідкладності просвітницьких (освітніх) процесів, які потрібно здійснити на шляхах європейської інтеграції.

Освіта Великої Британії базується на глибокій, визнаній світовою спільнотою, філософській традиції («англійській філософії»), видатними представниками якої є Ф. Бекон, Т. Гоббс і Дж. Локк. Духовною основою освіти Англії історично є англіканство – уособлення так званого «середнього шляху» між католицизмом і протестантством у вигляді конгломерату вибраних елементів (більшою мірою протестантського штибу) цих вчень. Політичну основу освіти визначає англо-американська політична традиція – комплекс загальних ідей, концепцій, теорій, характерних для соціально-політичної думки Великої Британії та США, що зародились в Англії на рубежі Середніх і Нових часів й першим узагальненим виявом яких стала Велика хартія вольностей 1215 року. Концептуальну основу цієї традиції склали погляди індепендентів та левеллерів на чолі з Дж. Лільберном, Дж. Мільтоном, Дж. Харрінгтоном та Т. Гоббсом. Подальший розвиток вони отримали у філософії Дж. Локка, а ще пізніше трансформувались у такі напрями, як лібералізм та консерватизм. Освіта Великої Британії вибудована переважно на ідеологічних цінностях лібералізму. Помітним також є вплив на освіту інших релігійних течій, зокрема: англіканства, католицизму та пресвітеріанства. У ХХ столітті владно заявили про себе ідеї та цінності позитивізму та прагматизму. Як поле «вільного функціонування ідей» освітня система Англії розгортається у царині таких цінностей, як особистісний пріоритет учня (студента), академічні свободи, демократія управління, автономія університетів, верховенство закону та повага до держави. Авторитетними ці цінності стали й для інших країн європейського простору і світу.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Пріоритет у дослідженні філософської традиції в освіті Великої Британії належить, безумовно, вченим з Англії та США, дослідникам з інших англійських країн (Канади, Австралії та Нової Зеландії тощо). Британські вчені, працюючи в контексті різних

філософських течій, розглядають питання світоглядних основ вітчизняної освіти в контексті, насамперед, Європейської традиції, зокрема: комплексно ця проблема досліджується в працях сучасних авторів С. Болла, М. Бретта та інших. Особливості впливу ліберальних цінностей на британську освіту докладно аналізуються в публікаціях Д. Рута та К. Макінтаєра, особливо серед робіт 90-х років минулого століття. Десятиліття потому питання взаємовпливів релігії і освіти у Великій Британії розглядали вчені Л. Барнс та А. Стрен, звертаючи особливу увагу на проблему впровадження освітніх інновацій у релігійній освіті. Приблизно в цей же час Д. Ділл досліджує проблему впливу світоглядницьких змін на забезпечення якості у вищій освіті Великої Британії та США. Зрозуміло, що праці західних вчених, присвячені філософсько-освітнянським питанням, ґрунтуються на стійкій та фундаментальній традиції дослідження західної філософії, місця і ряду в ній англійських філософів, що знайшло своє відображення у наявності великої кількості відповідних публікацій.

У працях російських вчених, присвячених дослідженню світоглядницьких основ англійської освіти, здійснено ціннісний аналіз гносеології ключових представників англійської філософії (С. Пономарьов та ін.), зокрема активного поборника філософії прагматизму, Р. Рорті (І. Джохадзе). Чимало праць присвячено аналізу філософських основ реформаторських процесів у сучасній Великій Британії. Ці питання розглядають також білоруські вчені, зокрема, Т. Буйко.

В Україні над зазначеною проблемою плідно працюють представники різних галузей науки, в тому числі, й філософи. Фундаментальні праці, присвячені світоглядницьким основам британської освіти, підготували В. Андрущенко, Л. Губерський, В. Кремень, В. Савельєв, В. Ільїн та інші. В цих роботах, зокрема, визначено та обґрунтовано методологічні підходи до дослідження місця англійської філософії у європейському і світовому контексті, її впливу на світову, європейську та національну освіту. Чимало праць, у тому числі й представників педагогічної науки, присвячено

характеристиці особливостей британської системи освіти, аналізу її світоглядницьких засад.

Разом з тим, існує низка проблем, які потребують додаткового наукового дослідження. Серед них, насамперед, знаходиться комплекс еволюційних проблем філософії освіти: римська спадщина системи освіти Англії, витoki та формування філософії освіти Великої Британії, її природа та сутність, зокрема, у XVII столітті у працях Ф. Бекона про виховання душі, освіти як складову етики, поділ знання та системи навчально-виховної діяльності, призначення освіти – введення раціонального начала у природну стихію людини, тощо; вчення Т. Гоббса про зв'язок освіти і політики; виховання громадянських обов'язків особистості; підпорядкованість освіти і виховання державним інтересам; авторитет батьків та роль освіти у здобутті свободи. Важливим розділом є низка проблем, пов'язаних з дослідженням розвитку філософських засад англійської освіти в період утвердження авторитету науки і техніки (середина XVII – початок XVIII століть) (філософія «виховання ділової людини», «джентльмена», авторитет розуму та Бога у педагогічній спадщині Дж. Локка; зародження традицій лібералізму і консерватизму; традиції лібералізму та сучасність в системі освіти Великої Британії). Непересічне значення має досвід Великої Британії щодо зміни філософії освіти на виклики глобалізованого світу, пошуку відповіді на них в системі англійської освіти, авторитету відомого «консерватизму» британської освіти, реакції на Лісабонські та Болонські домовленості, а також значення еволюційних зрушень у філософії англійської освіти для країн європейського простору і для України. Враховуючи недостатню вивченість та актуальність цих проблем, автор зосереджує на них основну дослідницьку увагу.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Тема і зміст дисертаційного дослідження є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені

М.П. Драгоманова «Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України №732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №5 від 22 грудня 2006 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова 2010 р. (протокол № 4 від 25 листопада 2010 р.).

Метою є дослідження еволюції філософії освіти Великої Британії, її сучасного стану, провідних цінностей у їх значенні для європейського простору освіти і для України.

Досягнення вказаної мети здійснювалося через постановку й вирішення таких завдань:

- обґрунтувати особливості процесу становлення філософії освіти Великої Британії (Ф. Бекон, Т. Гоббс, Дж. Локк, Дж. Берклі, Д. Юм, Е. Шефтсбері, Б. Мандевіль, Ф. Хатчесон);
- визначити світоглядницькі засади освіти Великої Британії в період утвердження авторитету науки і техніки;
- проаналізувати процес впливу традиції лібералізму та консерватизму на філософію освіти Великої Британії;
- виявити сутність змін в освіті Великої Британії в контексті викликів глобалізованого світу;
- визначити характер взаємовпливів між загальноєвропейською і англійською філософською традицією;
- актуалізувати значення здобутків філософії англійської освіти для країн європейського простору та України.

Об'єктом дослідження є філософія освіти Великої Британії.

Предметом дослідження є історична генеза філософії освіти великої Британії та її вплив на філософію освіти України.

Методологічна основа дослідження базується на принципах об'єктивності та цілісності, історизму та розвитку, системності та інше. При написанні дисертації автором були використані комплексні методи дослідження, що дозволило забезпечити обґрунтованість і достовірність наукових результатів, їх практичну спрямованість. В дисертації, зокрема, застосовувались: діалектичний метод, який зробив можливим вивчення предмету дослідження у єдності всіх його взаємозв'язків і залежностей; метод системного аналізу, що забезпечив розгляд предмета дослідження як цілісного й системного явища; історико-генетичний метод, який дозволив виявити й обґрунтувати загальну еволюцію філософії Великої Британії від найдавніших часів і до наших днів; порівняльний метод дозволив здійснити порівняння пріоритетів філософії освіти провідних країн світу та України; структурно-функціональний метод забезпечив аналіз структурних компонентів філософії освіти Великої Британії; метод герменевтики, дозволив осягнути її внутрішню природу і сутність.

Наукова новизна дослідження визначається тим, що в ньому вперше в українській філософській літературі проаналізовано філософію освітньої діяльності Великої Британії, її еволюцію від найдавніших часів і до наших днів, значення для української освіти, що реформується.

Вперше:

- здійснено системний аналіз історичної еволюції засад філософії освіти Великої Британії;
- визначені можливості застосування до здійснення модернізації освіти України, зокрема, оптимізації управління системою освіти, розширення меж академічної мобільності, організація та проведення наукових досліджень у поєднанні з навчальним процесом, толерантного ставлення до релігійних впливів тощо.
- проведено спробу дати більш чіткий план організації та проведення наукових досліджень у поєднанні з навчальним процесом,

розглянуто можливе підвищення толерантного ставлення до релігійних впливів.

Удосконалено:

- розуміння змісту та логіко-гносеологічного значення теоретичних положень щодо накопичення та трансформації основ англійської філософії освіти в історичному просторі та часі;

- прослідковано спадкоємність філософських ідей у їх застосуванні до організації освіти та виховання громадянина («виховання джентльмена» (Дж. Локк);

Подальшого розвитку отримали:

- розуміння значення історичного контексту філософії освіти Великої Британії для сучасного процесу гармонізації загального європейського освітнього простору, його органічна «змонтованість» у сучасну філософію освіти Англії;

- положення, що закладені Ф. Беконом, Дж. Локком, Р. Коллінзом, Е. Шефтсбері та іншими визначними вченими Великобританії, та що мають в сьогоднішній англійській школі не менш важливе місце, ніж до початку реформації європейської освіти і створення Болонського процесу;

- теза, що поняття глобалізації освіти має бути скорегованим у розумінні його вияву та значення для локального соціуму чи сфери діяльності, зокрема, англійської освіти;

- аналіз якісного впливу ідей та цінностей прагматизму і позитивізму в контексті формування освітнього простору Великобританії та філософії освіти в цілому, розглянуто формування лібералізму як основної течії англійської філософії освіти.

Теоретичне та практичне значення дослідження. Автор розкриває сутність і методологічне значення ліберальної філософії освіти, що визріла й активно застосовується у Великій Британії, підтверджує свою ефективність не тільки в історичному розрізі, але й у наші дні, в контексті викликів глобалізації та інформаційної революції. Автором доведено, що провідною

лінією філософії освіти Великої Британії є лібералізм, впровадження якого мало б позитивні наслідки й для України; корисним для вітчизняної освіти має бути й вільне функціонування філософських ідей на кшталт ряду релігійних течій, зокрема, англіканства, католицизму та пресвітеріанства, ідеї та цінності позитивізму та прагматизму. Вагоме наукове і практичне значення має висновок автора про те, що в результаті «вільного функціонування ідей» в освітній системі Англії у якості пріоритетних утвердилися такі цінності як академічні свободи, демократія управління, автономія університетів, пріоритет людини як особистості, верховенство закону, повага до держави. Ці символи і пріоритети підлягають аналізу і впровадженню в освітню політику України.

У практичному плані матеріали нашого дослідження можуть бути використані при читанні лекцій з курсу «Філософії» та «Філософії освіти». На їх основі може бути підготовлений спеціальний курс щодо значення британської філософії освіти для України.

Апробація результатів дисертаційного дослідження.

Наше дисертаційне дослідження має високий рівень теоретичної і практичної апробації. Дисертація розглядалась і була рекомендована до захисту кафедрою соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; окремі положення дисертації обговорювались у студентських групах під час читання автором лекцій з курсу «Філософія»; основні положення дисертації доповідались автором на щорічній звітній конференції викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова, а також на ряді наукових конференцій, семінарів, симпозіумів, у тому числі й міжнародного статусу: Міжнародна наукова конференція «Восьмі юридичні читання. Правові проблеми взаємодії влади і громадянського суспільства» (м. Київ, 2012 р.); Міжнародна наукова конференція «Соціальна політика: концепції, технології, перспективи» (м. Київ, 2012 р.); Всеукраїнський науково-методичний семінар «Інноваційні технології в дошкільній освіті України: дитина в комп'ютерно-ігровому

середовищі» (м. Київ, 2013 р.); V Всеукраїнська науково-практична конференція молодих вчених «Соціально-економічний розвиток держав: досвід та перспективи» (м. Київ, 2013 р.); VI Міжнародний форум «Простір гуманітарної комунікації» (м. Київ, 2013 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Освітня політика держави: філософія, методологія, практика». (м. Київ, 2013 р.); Звітно-наукова конференція викладачів національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (м. Київ, 2013 р.); Міжнародна науково-теоретична конференція «Духовні цінності християнства в українській культурі: віхи тисячоліть» (м. Київ, 2013 р.); VII Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Київ-Ялта, 2013 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи». (м. Київ, 2013 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки роботи опубліковано в 5 наукових статтях у фахових виданнях з філософських наук, одна з них – у іноземному виданні.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (225 найменувань). Загальний обсяг дослідження становить 192 сторінки, з них основного тексту –168 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: Ф. БЕКОН, Т. ГОББС ТА ДЖ. ЛОКК

Освіта істотно визначає, детермінує майбутній формат суспільства і насамперед його змістовні параметри, зумовлюючи собою особистісні якості індивідів, їхні знання, вміння, навички, світоглядні й поведінкові пріоритети. Таким чином, в кінцевому результаті освіта задає потужність соціально-економічного та духовно-культурного потенціалу як окремого індивіда, так і суспільства, цивілізації в цілому.

Філософія освіти покликана не лише визначати концептуальні орієнтири генерування знань, а й формування світогляду. Вона шукає відповіді на запитання щодо пріоритетів і цінностей освітньої сфери, функції і місій освіти, її суспільних детермінант.

Динаміка і вектори розвитку системи освіти не можуть бути іншими, ніж змістовно адекватними загальним тенденціям розвитку суспільства. Тому вони мають відповідати специфіці епохи, а філософські засади становлення особливостей галузі освіти конкретної епохи в цілому впливають із концептуальних засад становлення конкретного суспільства, конкретної цивілізації. Тому не дивно, що історія зародження і становлення філософської парадигми освіти Великобританії у загальних світоглядних рисах визначалася базовими принципами і напрямками розвитку британського суспільства того часу. Адже загальною парадигмою розвитку освіти завжди виступає «дух епохи» – як «філософське узагальнення, пояснення і оцінка сенсу, причинних зв'язків і тенденцій буття людини у світі, яке розгортається в наявних формах культури» [196, с.10-11]. А «трансформований засобами освіти «дух епохи» стає її (особистості) стрижневою підвалиною, визначає співрозмірність або неспіврозмірність людини з добою. Через освіту

(культуру, виховання) цей дух розкриває суспільно вагомі параметри особистості» [196, с.10].

Освіта віддзеркалює дійсність суспільства і культури, тому підлягає адекватному розумінню лише з культурологічних позицій, на підставі її розгляду як соціальної цінності. За всієї багатоманітності форм вияву культура є деякою внутрішньою єдністю смислу, котрий у кінцевому підсумку визначає характер цілепокладання і діяльності індивідів – зрештою, як і структуру суспільних інститутів і напрям наукового пошуку. Цілісність умонастрою та світорозуміння, яка називається культурою, пронизує собою усі сфери життя.

Орієнтація сучасної освіти коливається в системі двох полюсів світорозуміння: суспільство, в якому свобода і права людей обмежені, в якому одні люди використовують інших як засіб ми визначаємо як антигуманне; суспільство ж, у якому свобода і права поширюються на всіх громадян, а особистість завжди вважається метою і ніколи – засобом, ми визначаємо як гуманне. Попри доцільність і нагальність втілення останнього з названих підходів, сьогодні у світі продовжує домінувати авторитарна модель освіти, яка забезпечує відтворення людини насамперед як «засобу виробництва». Це доволі показово для сучасного українського суспільства.

З наростанням глобалізаційних процесів та пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Його сутністю, основним виміром і основним важелем стає розвиток особистості, людський розвиток як такий. Саме ця обставина буде визначати конкурентоспроможність кожної країни на оглядову перспективу. Ось чому сфера освіти, що найбільшою мірою детермінує рівень розвитку людини, має стати загальнонаціональним пріоритетом. В Україні цього ще не відбулося, тому важливим завданням є утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці пріоритетності сфери освіти як необхідної умови поступального і динамічного національного розвитку.

Ідеалом освіченої людини повинна бути не стільки «людина що знає», скільки «людина, що думає», індивід, якого система освіти підготувала до життя, який орієнтується в складних умовах сучасності й усвідомив своє місце в суспільстві. Парадигмою сучасної освіти має стати не певна сума знань і вмінь, а своєрідна духовна опора людини в сучасному світі, основа духовності й самореалізації, не тільки «культура мислення», а й «культура розуміння».

У зв'язку з цим актуалізується потреба нових форм організації освіти з врахуванням, культивуванням і подальшим розвитком усього позитивного, що було в минулому. Завдання оновлення і розвитку сучасної вищої освіти відповідно до соціально-економічних і політичних умов, що змінилися, функціонування всіх його ланок не можуть бути успішно вирішені без урахування багатого досвіду, накопиченого в минулому.

Освіта є суспільним процесом (діяльністю, інституцією) розвитку і саморозвитку особистості. Вона пов'язана з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знання, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу. Навчальний процес має здійснюватися на основі плюральної методології соціального знання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми організації навчання і виховання особистості.

Освітня сфера відображає суспільну необхідність оптимального поєднання традиційних національних цінностей з інноваційними цінностями глобальної культури. Освіта повинна забезпечити не лише впровадження західних цінностей і розвиток глобальної культури, а й збереження автентичних цінностей кожної нації.

Компромісне узгодження загальнолюдських цінностей зі специфічно українськими має бути тим орієнтиром, на який скеровуватиметься глобалізаційні реформи в освітній сфері. Необхідно забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним, щоб людина, формуючись

як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатна жити і діяти в ньому, нести свою частку відповідальності за нього, бути громадянином не тільки країни, а й світу.

Європейська, і зокрема, британська, культура Нового часу – це триумф нових методів у природознавстві, нового погляду на природу, яка примушувала замислитися над роллю самої людини, людського суспільства. Філософія, як ніколи, приковує суспільну увагу, стає символом століття. Важливим вектором суспільного розвитку виступило просвітництво. Загальним для просвітників було схиляння перед людським розумом, віра в його перетворюючу силу, а у звільненні від нещастя бачився шлях до справедливого суспільства. Про те, яким же буде це справедливе суспільство, які методи допустимі в боротьбі за нього, висловлювалися різні погляди – від цілком помірних до найбільш радикальних.

Історично базуючись на спадщині Давньоримської імперії, культура Великої Британії запозичила її основні здобутки як у матеріальних (мистецтво, зокрема), так і в духовних (філософія) цінностях. Адже загалом, як вважають чисельні дослідники, Римська імперія, що простиралася від Британії і Галлії на півночі до Африки на півдні, і від Сирії на сході до Іспанії на заході, зіграла величезну позитивну роль для подальшого розвитку цих країн в епохи після падіння Риму.

Що стосується успадкування різноманітних форм виробництва матеріальних цінностей, значимість мистецтва Древнього Риму, спадщина якого в цьому контексті була особливо значимою, важко переоцінити. Мистецтво римського часу залишило безліч чудових пам'ятників у найрізноманітніших галузях, починаючи від добутоків архітектури і закінчуючи скляними судинами. Кожен давньоримський пам'ятник втілює спресовану часом і доведену до логічного кінця традицію. Він несе інформацію про віру і ритуали, сенс життя і творчі навички народу, якому він належав, місце, яке займав цей народ у грандіозній імперії. Римська держава у цивілізаційному вимірі дуже складна. Їй єдиній випала місія «прощання» з

тисячолітнім світом язичества і створення тих принципів, що лягли в основу християнського мистецтва Нового часу. А змістовний набір цих принципів був надзвичайно багатим, зважаючи на те, що для римської культури було характерним прагнення збагатитись найкращим з того, з чим стикався Рим [74, с.86].

У філософії освіти Нового часу взаємозв'язок педагогічних поглядів народу та його культури, виховання духовних цінностей, значення релігійної освіти розглядаються в працях англійських філософів Ф. Бекона, Т. Гобсса, Дж. Локка, Д.Юма та ін. [149].

Концептуальною основою становлення філософії освіти Великої Британії цілком справедливо можна вважати ідеї англійського матеріаліста XVII ст. Френсіса Бекона, «Досліди та настанови» якого охоплюють широкий спектр життєвих проблем – про істину та смерть, релігію та помсту, батьків та дітей, доброту та доброзичливість, підозру та багатство, пророцтво та честь, красу та потворність, наблизених та друзів, партії та зайняття науками, манери та пристойність, похвалу та марнославство, правосуддя та гнів, мінливість речей тощо [4, с.180].

Будучи реалістом і «батьком природознавства», фундатором емпіричного методу у філософії і автором «критично-реалістичної соціальної утопії» (моделі гармонійно зорганізованого (ідеального) суспільства, побудованого на засадах приватної власності та поділу праці згідно із задатками особистостей), філософом і політиком-практиком, Ф. Бекон дотримувався думки, що призначенням освіти є впровадження раціонального начала в природну стихію людини. При цьому основою навчання особистості постає емпіризм і авторитет знання. Про це говорять вчення і про виховання душі, і про розуміння освіти як складової етики.

«Знання – сила» проголошує Бекон. Суть цього афоризму в тому, що знання, на думку філософа, повинне забезпечити людині владу над природою і слугувати суспільству. Наука тут розуміється в чисто практичному сенсі – як засіб, але не самоціль [1, с.143]. Так вимальовується базове ідеологічне (в

значенні системи ідей) ставлення до освіти як до однієї з провідних галузей діяльності, яка дає людині цю силу, і ця сила є тим більшою, чим більше практичної значущості вона має. Призначення освіти – ввести раціональне начало у природну стихію людини, «охопити пристрасті і пороки розумним началом, забезпечити свідому лінію поведінки людини». А цінність знання є, за Беконем, суспільною потребою [27, с.74].

Будучи родоначальником філософії емпіризму, Бекон базує свій метод на визнанні вагомій ролі досвіду в пізнанні. Пізнання – ніщо інше, як відображення зовнішнього світу в свідомості людини. І, власне, воно починається з чуттєвих показників, зі сприйняття зовнішнього світу, зі стихійного чи цілеспрямованого вивчення досвіду, але останні, в свою чергу, потребують експериментальної перевірки, підтвердження та доповнення.

Про високу оцінку Ф. Беконем значення експериментальних досліджень як процесу формування знань через досвід свідчать, наприклад, такі слова: «... два людських стремління – до Знання і Могутності – воістину збігаються в одному й тому ж, а недоліки в практиці більшою мірою залежать від незнання причин» [16, с.26].

Власне, вважається, що Ф. Бекон першим радикально звернувся до широкого застосування людського досвіду в пізнанні, тим самим заклавши підвалини пріоритетності досвідного пізнання як для емпіризму (більшою мірою в сфері чуттєвості), так і для раціоналізму (переважно в царині розуму). Плідність досвідного методу зокрема аргументувалася успіхами тогочасної механіки, яка у своїх побудовах не орієнтувалася на метафізичну картину світу, але виходила з можливості практичного застосування знання. «Знати – означає могли, і в цьому полягає вся мета знання». Такою є основна думка «Нового Органону», основна думка, що відрізняє світогляд Бекона від світогляду середніх віків [72, с.563]. Бекон дав розгорнутий опис експериментального методу як програми створення нової науки – і з його концепцією експериментальна наука стає символом науки в цілому, а

експериментальний підхід посідає провідну позицію в емпіричних науках і по наш час [189, с.126].

Підкреслюючи необхідність опори на експеримент, Бекон разом із тим не заперечував ролі розуму в пізнанні: розум має переробляти дані чуттєвого пізнання і досвіду, знаходити корінні причинні зв'язки явищ, розкривати закони природи. У цьому зв'язку звертався він не лише до методів пізнання, а й до методів навчання. Він підкреслював певну єдність ірраціонального (чуттєвого) і раціонального моментів в пізнанні, критикував вузьких емпіриків, які недооцінювали роль розуму в пізнанні, а також раціоналістів, що ігнорують плотське пізнання і вважають розум джерелом і критерієм істинності [73, с.71].

У цьому ж контексті, в єдності експериментування, емпірики і розумового аналізу, Ф. Бекон надавав великого значення розгляду науки, яка повинна приносити користь людському життю, збагачувати його новими винаходами і благами. Такий тісний зв'язок освіти і науки є цілком очевидним для сучасного життя, проте не був таким загальнопідкреслюваним в епоху Нового часу. В силу своїх поглядів, Бекон наголошував, що панування людини над природою залежить тільки лиш від науки – адже сила людини рівноцінна її знанням, а «наука, як і сонце, освітлює все».

Займаючись певний час практичною політикою, Бекон протиставляв науку суєтності буття і цілком мав підстави для ствердження, що люди науки не прагнуть добра для себе, тоді як натовп політиків, для яких моральні настанови не існують, вважає себе центром світу і навіть при загальних нестатках думає лише про себе і врятування свого достатку. «Чим є земна велич для того, кому наука дає можливість споглядати Всесвіт? – Цим запитанням Бекон певною мірою повторює Демокріта. Наука знижує, зменшує страх перед смертю чи нещастям, робить дух людини гнучким і рухомим [105].

Подібно до цього, Бекон засуджує і людей, для яких знання є ні що інше, як негайна практична користь. Звичайно, йдеться не про осуд

практичної користі як такої, оскільки індукція саме це має на меті, а швидше про *негайний практичний зиск*, який, на думку Бекона, відволікає вчених, бо практична користь одержується з наявних знань, які перешкоджають вченому прямувати основним шляхом подальшого розвитку знань. Виходячи з цього, наука просувалася б уперед значно швидше за природу, що є дуже важливо. Обґрунтування цьому ми знаходимо у вирізаних самим Беконем досвідах, а саме: «плодоносні» досвіди, які дають безпосередню користь, та «світлоносні» досвіди, які відкривають широкі обрії, пояснюючи закони природи: «Природа перемагається тільки шляхом підкорення їй». Скоріше за все, Бекон мав на увазі давати спершу теоретичне обґрунтування практики світлоносних досвідів, а далі – поважати її закони, і лише тоді оволодівати нею заради користі. Таким чином, Бекон представляє свою філософію як науку про реальний світ, що ґрунтується на дослідному пізнанні, основним методом якого є індукція, тобто метод здобуття нового знання. Отримавши, таким чином, нове знання, мислитель вважає головною метою науки опанування природою на благо суспільства [100].

Однією з найвідоміших оригінальних ідей, сформульованих Беконем, є ідея про ідолів, які заважають людині в досягненні об'єктивного знання, тобто в навчанні. Цими ідолами є особливості її (людини) свідомості: різного роду «забобони», суб'єктивні спотворення реального стану речей, які сам Бекон називає ідолами (або «привидами»). Їх декілька видів [1, с.144]: а) набуті (з гадок і вчень філософів та з хибних законів доведення; б) вроджені (ті, які властиві природі самого розуму). Ф. Бекон класифікує їх : «Є чотири види ідолів , які тримають в облозі розуми людей. Назвемо перший ідолами роду, другий – ідолами печери, третій – ідолами площі, і четвертий – ідолами театру» [16, с.18-20]. Ідоли роду – це укорінена в природі людини, загальна ознака всіх людей, коли пізнання природи викривляється через те, що знання має бути сприйняте людиною. Ідоли печери мають індивідуальний характер, пов'язані з людською особистістю і спричинюють неможливість здобути всезагальне знання через

індивідуальний минулий досвід методологічно невпорядкованих логічних розумових операцій. Ідоли площі пов'язані з розбіжністю значень, які люди вкладають у мову і слововжиток. Ідоли театру є результатом захоплення різноманітними, зокрема філософськими і «науковими» концепціями [88, с.66].

Маючи досвід не лише концептуального філософування, але і практичної політичної діяльності, Ф. Бекон не міг лишатись осторонь проблем суспільства того часу, і в тому числі проблем освітньої галузі. Зокрема, він склав докладний і добре продуманий план зміни системи освіти (включаючи заходи щодо її фінансування, затвердження статутів і положень). У контексті цих змін, зважаючи на зв'язок освіти і науки, одним з перших у Європі політиків і філософів він писав про те, що «слід твердо пам'ятати, що навряд чи можливий значний прогрес у розкритті глибоких таємниць природи, якщо не будуть надані кошти на експерименти ...». Тому потрібні і перегляд програм викладання та університетських традицій, і кооперація європейських університетів. Той, хто зараз знайомиться з роздумами Ф. Бекона на всі ці та інші подібні теми, не може не дивуватися глибокої прозорливості філософа, – адже його програма «Великого відновлення наук» не застаріла ані з погляду часів науково-технічного прогресу, ані з точки зору сучасності, через призму інформаційної революції. Навіть визнаючи однозначно ідею циклічності світового історичного розвитку, можна уявити собі, якою надзвичайно сміливою і навіть зухвалою виглядала вона у XVII ст. Тому дійсно, досить обґрунтованою виглядає думка, що значною мірою завдяки великим, випереджаючим свого часу ідеям Ф. Бекона XVII століття, особливо в Англії, стало століттям науки і великих учених. І не випадково до Бекона як до родоначальника зводять свої витoki такі сучасні дисципліни, як наукознавство, соціологія і економіка науки.

Однак свій головний внесок філософа в теорію і практику науки Бекон вбачав у тому, щоб підвести під науку оновлене філософсько-методологічне обґрунтування. Він мислив науки як пов'язані в єдину систему, кожна

частина якої у свою чергу повинна бути тонко диференційована. Тому і питання класифікації наук актуалізується і в контексті *поділу знання і системи навчально-виховної діяльності*.

Власне, питання класифікації наук є важливим для навчання, оскільки систематизує і тому спрощує цей процес, – і це питання Ф. Бекон розв'язував шляхом поділу наук на теологію і філософію, перша з яких має небесне походження, а друга – земне. При цьому, диференціюючи області наукового знання і релігійної віри, саме перед філософією, в розумінні Бекона, постає задача відкриття нових істин як підстави для практичної філософії [74, с.133]. З іншого боку, на чолі суспільства Ф. Бекон бачить не філософів, а «вчених-священників» [126]. У цьому виборі він, услід за Платоном, прагнув до того, щоб при владі перебували люди освічені, які завдяки своєму досвіду і «кмітливості» будуть здатні знайти вихід із будь-якої ситуації. Він вважав, що «у вищій мірі небезпечно... довіряти управління державними справами неосвіченим людям ... політики люблять принижувати освічених людей, іменуючи їх педантами» [17, с.91].

З іншого боку, необхідність дати класифікацію усього відомого на той час кола знань відповідала поставленому Беконем самому собі завданню щодо відновлювання наук. Сучасний дослідник О. Кривуля підкреслює, що принцип класифікації знань обрано ним (Беконем) у традиціях уже гуманістичної культури, оскільки в основу класифікації покладено три головні, як тоді вважалось, здібності людської душі: пам'ять, уява (фантазія), розум. Пам'яті відповідає історія, уяві – поезія, розуму – філософія, яка найбільшою мірою відповідає поняттю науки [109, с.150]. Найвищою з усіх наук Бекон вважає першу філософію (*prima philosophia*), предметом якої є загальні основи всіх наук [100].

З практично-рекомендаційної точки зору корисними є погляди Бекона щодо методів пізнання і методів навчання. Що стосується навчання, то вважається, що саме в педагогічному вченні Ф. Бекона про методи та їх розрізнення вперше як метод навчання педагогічних дій простежується

педагогічна практика, яка реалізується у магістральному (метод настанов, що вимагає віри в слова) й ініціативному (розкриває і «очолює» корені і таємниці науки та спонукає піддати слова практичному застосуванню) [182].

Що ж стосується методів пізнання, увага Бекона до них є ще більшою. Зокрема, він стверджував, що спочатку необхідно «очистити розум від помилок (ідолів)». Наступним кроком має стати вибір продуктивного методу пізнання, який повинен бути, за словами Бекона, «мистецтвом винаходу». Оскільки відкриття робилися досі випадково і не методично, філософ пропонує один із трьох можливих шляхів пізнання: «шлях павука», «шлях мурашки» і «шлях бджоли», пояснюючи тим самим свою позицію за допомогою алегоричного відображення. Отже, «шлях павука» – це спроба людського розуму вивести всі істини із самого себе, тобто лише з власної свідомості, що уособлює абстрактний раціоналізм; «шлях мурашки» уособлює однобічний і вузький емпіризм, який безладно нагромаджує «голі» факти і не здатний на жодні узагальнення; «шлях бджоли» – це справжній шлях науки, бо він поєднує у собі переваги перших двох. На думку Бекона, справжній науковець перетворює емпіричні факти, що нагромаджуються з досвідом, користуючись при цьому раціональними методами, в наукову істину, подібно до бджоли, яка переробляє нектар у мед. Отже, цей методично-експериментальний засіб в розгорнутому вигляді починається із збирання і порівняння спостережень, і надалі, в процесі послідовних узагальнень, осягає загальні форми і закони природи. Він і помер, кажуть, як дослідник-експериментатор, адже застудився в процесі спостереження й експерименту під час досвіду над заморожуванням курки [14, с.53].

У «Новому Органоні» Бекон писав: «Емпірики, подібно до мурашки, тільки збирають і користуються зібраним. Раціоналісти, подібно до павука, з самих себе створюють тканину. Бджола ж обирає середній спосіб, вона витягує матеріал з квітів саду і поля, але розташовує і змінює його власним умінням. Не відрізняється від цього і справжня справа філософії. Бо вона не ґрунтується тільки або переважно на силах розуму і не відкладає в свідомості

незайманим матеріал, витягуваний з природної історії і з механічних дослідів, але змінює його і переробляє в розумі». Сам себе Бекон називав «бджолою», а не «мурашкою-емпіриком» і не «павуком-раціоналістом» [73, с.71].

Таким чином, не відкидаючи значення дедукції в отриманні нового знання, Бекон на передній план висував індуктивний метод наукового пізнання, що спирається на результати експерименту [2, с.50]. У своєму творі «Новий Органон» він спробував створити новий метод, протиставивши дедуктивній логіці Аристотеля індуктивну логіку: ми йдемо до загального знання через часткове, шляхом спостереження й експерименту [14, с.52]. Бекон визначав, що індуктивний метод не дає стовідсоткової гарантії істинності твердження, проте дозволяє визначити, якою є ступінь істинності того чи іншого твердження.

Проблема хиби (помилки) відіграє в емпіричній філософії одну з ключових ролей, оскільки загальний проект розбудови достовірного й заснованого на досвіді наукового знання, коли істинні властивості речей передають і відображаються через істинні та правильні відчуття та ідеї, змушував представників цієї традиції з'ясовувати причини виникнення хиби та її джерела. Одним з перших цю проблему максимально чітко сформулював саме Френсіс Бекон. В межах запропонованого ним обґрунтування хиби її джерелом є не лише відсутність необхідних засобів отримання та належного утримання променів, які йдуть від світу, але й неякісні характеристики суб'єкта, як тієї інстанції, що замикає на собі всі промені пізнання, що йдуть від світу речей. При цьому Бекон має на увазі не хибність здатності сприйняття, а хибність самого розуму, в якому «від природи» самого розуму, а також від природи тих соціальних обставин, в які він занурений, утворюються специфічні ідоли, основним призначенням яких є породження хиби внаслідок специфічного гносеологічного викривлення тих об'єктивних властивостей речей, які сприймаються людиною в процесі її емпіричної та раціональної пізнавальної діяльності.

Як вказує Д. Прокопов, досліджуючи феномен хиби, Ф. Бекон пропонує застосовувати теоретичний конструкт «пастки», в яку випадково та невільно потрапляє розум в процесі своєї пізнавальної діяльності. Всього він нараховує чотири типи подібних пасток чи чотири типи причин, що зумовлюють виникнення хиби [159, с.10]. Утім, як випливає з представленого Ф. Беконем аналізу, всі описані ним «пастки» є рівною мірою природними і кореняться в самій природі пізнавальної здатності, а також в природі людської суб'єктивності. В цьому сенсі, здолаття хиби є своєрідною протидією людській природі. Тому, описуючи, так зване, «природне сприйняття» людини, Ф. Бекон уподібнює його не чистій та гладкій поверхні, а радше смутному та погано відшліфованому дзеркалу. Тому діяльність науковця Ф. Бекон описує в термінах відображення, яке реалізується абсолютно досконалою та гладкою дзеркальною поверхнею. Таким чином, від самого початку своєї філософії Ф. Бекон будує визначально анти-природну модель розуму, який шляхом свого вдосконалення за допомогою боротьби з ідолами та правильного наукового методу, видозмінює свою природу і елімінує з неї усе, що може дати підстави для визначення розуму як однієї з властивостей будь-якого суб'єкта.

Головним питанням, яке постає в контексті практичної реалізації процедури очищення від хиби і вдосконалення наукового, а отже й істинного, відображення, полягає в тому, що в результаті її втілення унеможлиблюється процедура ідентифікації дзеркально-розумової поверхні пізнання не лише як свідомості того чи іншого конкретного науковця, але й як свідомості певного суб'єкта взагалі, оскільки вона є настільки досконалою у своїх властивостях віддзеркалення, що в ній вже не можна виділити тієї «суб'єктивності», яка б відрізняла її від об'єкту її дослідження. Лише в системі таких «досконалих дзеркал-суб'єктів» можна без зайвих зусиль реалізувати беконівський проект розбудови цілісної та завершеної системи наукового знання [159, с.10].

Крім методів пізнання і навчання, увага Ф. Бекона до яких є більш відомою і загальновизнаною, сьогодні можна говорити про те, що його

погляди мають відношення і до оцінювання знань та інтелекту. Дослідження Ф. Бекона, а також Ч. Спірмена, Г. Айзенка, С. Берта, Дж. Равена, інших педагогів і психологів, зробили свій внесок у вирішення цього питання і відкрили шлях до створення сучасної системи оцінювання інтелекту.

Проте підставою для цього внеску так чи інакше були погляди на методи навчання. Зокрема, Ф. Бекон, визначаючи природну обдарованість, у той же час вважав, що природжені хисти подібні до рослин і потребують вирощування за допомогою занять наукою. Тим самим він признавав роль виховання в розвитку та «коректуванні» здібностей. Ми можемо простежити перші – дуальні, але дуже цінні думки про те, що за допомогою науки, ми можемо покращити свої здібності. Тобто, сучасне положення «після трьох вже пізно» отримує досить суттєве обґрунтування [43, с.4]. Щоправда, при цьому він зауважував, що природу перемагають, тільки скоряючись її законам [43].

Загалом, висунута понад три століття тому Ф. Беконом теза «знання – сила» (*scientia est potentia*), сьогодні підтверджена і посилена емпіричним шляхом, прикладами носіїв каліфорнійської ідеології, «хлопчиками з Силіконової долини» (*Silicon Boys*) на чолі з Уїльямом Гейтсом. Знання – це сила, влада і гроші, що підтверджується положенням справ в наймогутнішій країні миру, Сполучених Штатах Америки. Як затверджує В. Буряк, «останніми роками інтелектуальна еліта стрімко стає новим домінуючим класом постіндустріального суспільства» [25, с.98].

Отже, ще у філософії Ф. Бекона досить чітко виокремлюється ставлення до знання (і до освіти як шляху набуття останнього) як до однієї з найвищих людських цінностей. Емпіризм як базовий принцип його концепції, будучи покладеним у світоглядне осмислення феномену освіти, наголошує на тісному двобічному взаємозв'язку теорії з практикою – настанові, актуальній і по сьогодні. Критикуючи «спостерігацьке» ставлення до світу, характерне для середньовічної схоластики, Ф. Бекон фактично виступив в історії розвитку британської філософії освіти як предтеча

сучасного інтелектуального життя, піонер індустріальної ери культу науки, пророк прагматистської концепції істини [74, с.136].

Концепцію іншого англійського мислителя Нового часу, Томаса Гоббса, часто змістовно пов'язують з ідеями Ф. Бекона. Варто поглянути ближче й проаналізувати, чи настільки вони подібні в питаннях освіти і дотичних до них.

Томас Гоббс повною мірою поділяв настанови сенсуалізму, згідно яких немає жодного поняття в людському розумі, якого не було б породжено первісно в органах чуттів. Без відчуття немає ні уявлень, ні пам'яті, ні інших компонентів свідомості. Отже, в основі знань (а тому і в основі освіти) лежить безпосередній чуттєвий контакт з оточуючим світом [14, с.57]. Щоправда, інші історики філософії зараховують Гоббса до раціоналістів. Але можна підтримати точку зору, що Гоббс був і першим, і другим одночасно. Без відчуттєвого сприйняття не може розпочатися яке б то не було пізнання, але істина осягається лише розумом. Саме Гоббсу, стверджують дослідники, належить відомий гносеологічний лозунг: «Істина – дочка розуму!» [58].

Хоча це й не заперечує суттєві ознаки емпіризму (сенсуалізму) його концепції, проте в осягненні цієї істини Гоббс, на відміну від Бекона, безсумнівно, був раціоналістом. «Досвід дає лише смутне, хаотичне «вірогідне» знання, достовірне ж людина отримує на раціональному рівні» [2, с.53].

Він вважав, що індуктивним методом, як тому вчив Бекон, людина може пізнавати лише буденні речі, не осягаючи їх суті. Також вважають, що Гоббс накреслює перспективу *«нейтрального лексикону»*, що ґрунтуватиметься на науковому або, як стане прийнято говорити пізніше, – *«об'єктивному»* знанні [83]. У цьому контексті процес пізнання за Гоббсом може бути розкритий таким чином: «Пізнання виростає з відчуттів... Щоб не тиражувати вже одного разу здійснений досвід щодо предмету або явища, людина створює «мітки», фіксує їх, відтворюючи в потрібному випадку. Так відбувається акумуляція знань. Пізнання стає умовним, перманентним

процесом. Як істота суспільна, чоловік перетворить «мітки» в «знаки»: перші мають значення для нас самих, останні ж – для інших». Мислення оперує з «реальностями знаків» – іменами. Загальні поняття, згідно Гоббсу, – «імена імен» [2, с.53-54].

До речі, в офіційній системі освіти такий «нейтральний лексикон», такі «мітки», «імена імен» і т.п. саме і роблять можливою передачу узагальненого, уніфікованого знання, без нього одночасне навчання і розуміння багатьох учнів, які під різними назвами розуміють різні речі, було б доволі ускладненим.

В галузі раціоналізму Гоббс, як і Декарт, дотримувався дедуктивного методу дослідження. Причому, взірцем такого бездоганного мислення був для нього не метод механіки та математики, як у Декарта, а метод геометрії. На цей метод наштотувало його під час другої мандрівки по Європі випадкове знайомство з «Елементами» Евкліда. Гоббса вразив послідовний і логічно невідпорний метод доведення математичних теорем. Як наслідок, він прийшов до твердого переконання, що геометричний метод має стати взірцем будь-якого наукового, особливо – філософського мислення. «Все, що покращує життя людини, приходять завдяки геометрії. Без геометрії неможливе спостереження зірок, вивчення географії земної кулі, визначення пір року. Геометрія торує шляхи мореплавців, показує себе в красі архітектурних споруд, в побудові та укріпленні фортець. Без геометрії не можна створити машин, які допомагають людині в праці. Наш час відрізняється від стародавнього «варварства та невігластва». І всім цим ми, звичайно, зобов'язані фізиці, а фізика в свою чергу зобов'язана геометрії.

В той же час раціоналізм Гоббса не ідентичний раціоналізму Декарта, оскільки Гоббс відмовляється від картезіанських вроджених ідей, визнаючи єдиним джерелом фактів відчуття. Але оскільки відчуття не можуть пояснити феномен наукового знання, для подолання обмеженості сенсуалізму, який не може йти далі простої констатації одиничного і не дає можливості винесення всезагальних суджень, Гоббс звертає увагу на область мови, що має знаковий

характер: наука виникає з мовної комунікації і робить її строгою, вимушуючи вживати «зрозумілі слова ... очищені від всякої двозначності точними дефініціями» [35, с. 332].. У цьому зв'язку й істина постає для нього не вираженням властивостей самих об'єктів, але певною формою проявом зв'язку слів: істина є феноменом мови, а мова має умовний характер.

Отже, в концепції Гоббса щодо процесу пізнання наявні риси і емпіризму, і раціоналізму. Раціоналістичні переконання в нього інші, ніж у Декарта, а емпіричні – відрізняються від ідей Ф. Бекона.

Крім уже зазначеної вище різниці, на відміну від Ф. Бекона, Т. Гоббса вирізняє більша увага до питань соціального управління: останній не лише виявляє механізми оптимального пізнання, але й активно популяризує свої соціально-політичні погляди. Останні відображені в найвідоміших творах Т. Гоббса «Про громадянина» та «Левіафан». Предметом його уваги стає державно-правове будівництво, пошук оптимальних законів, за допомогою яких можна було б забезпечити збалансованість економічних, політичних і соціально-побутових процесів. Так, Гоббс вважав, що початком держави є право більшості, яка прийшла до згоди [35, с. 333]. Друга частина «Левіафану» присвячена питанням утворення і устрою держави, правам влади і обов'язкам підданих. Держава є штучно складене тіло, штучний організм, а підданий – частинка його, що підкоряється цілому. Ця думка автора була символічно виражена на титульному листі книги, де зображений гігант, що складається з безлічі маленьких фігурок (у лондонському виданні обличчя гіганта мало портретну схожість з лорд-протектором Англії, Шотландії і Ірландії, вождем Англійської революції Олівером Кромвелем).

Громадянознавчі ідеї Гоббса, які в рамках його соціального вчення, власне, визнані найбільш резонансними з усіх його поглядів, цілком можуть бути експліковані і по відношенню до питань освіти.

Людина за своєю природою, доводить Гоббс, – недобра і зла істота. У природному стані (за панування природного права) люди, відповідно до своєї природи, прагнуть підтримувати своє існування будь-якими доступними для

них способами, в чому виявляється універсальне прагнення людини до самозбереження. Тому в додержавному стані мораль відсутня. Своє розуміння людини він висловив афоризмом, що широко увійшов у світову культуру і історію: «Homo homini lupus est» (Людина людині – вовк). Тож, лише завдяки суспільно-державному насильству людина може жити в спілкуванні із собі подібними, вести себе добропорядно по відношенню до сородичів. Саме усвідомлення згубності природного стану, здатного довести людей до самовинищення, тобто зробити неможливим засноване на чуттєвості прагнення до самозбереження, примушує людський розум шукати вихід – він полягає в установі держави як гаранта виживання індивіда. В результаті суспільного договору на державні органи (сам Гоббс оптимальним втіленням державності визнавав монархію) покладається обов'язок із підтримки цивільного миру.

Ось чому насильство держави над суспільством і людиною Гоббс називає великим благом для самої людини. А захист держави, яка є єдиною, що забезпечує людині справедливість, він оголошує найвищою добродією. Лише з виникненням держави, пише філософ, виникає мораль, культура і цивілізація. Без держави люди перетворюються на хижаків, на тварин. Офіційна система освіти у такому контексті відіграє надзвичайно важливу роль, забезпечуючи передачу державних настанов молодому поколінню і виховання таких громадян, які будуть здатні поводити себе добропорядно, співіснувати в суспільстві, бути відповідальними, толерантними і соціально активними.

Гоббс відстоював теорію сильної централізованої влади, створеної шляхом суспільного договору. Така влада забезпечує політичний порядок і виживання людства. Суспільний договір дає мир «лише одним шляхом, а саме шляхом зосередження усієї влади й сили в одній людині, або в зборах людей, які більшістю голосів могли б звести всі волі громадян в єдину волю» [36, с.10-24]. Необмежена влада держави розповсюджувалась Гоббсом як на поведінку, так і на світогляд людини. Хоча Гоббс був монархістом, він

визнавав можливість існування необмеженої державної влади в різних формах [184, с.150].

Тому для Т.Гоббса, влада – це засіб досягти Блага у майбутньому, і саме життя є вічне і невпинне прагнення до влади, яке припиняється лише зі смертю, тобто влада – це скоріше «влада робити», ніж «влада над людьми», вона спрямована на об'єкти бажання, на результати діяльності. Практично в такому розумінні влада тісніше пов'язана зі свободою

Ці ідеї релевантні сьогоднішнім актуальним питанням громадянської освіти і виховання, увага до яких дедалі посилюється ледь не кожне десятиліття. Зокрема, привертає в цьому контексті увагу дисертаційне дослідження щодо формування комплексу громадянських компетенцій старшокласників у Великій Британії. Як визначає його автор, М. Гурій, це стосується головним чином чотирьох складових, а саме: прав та обов'язків особистості; доступу; приналежності; інших ідентичностей. Їх ще називають «новими вимірами» громадянства. Науковці Великої Британії вважають, що «ефективна освіта для громадянства» може бути здійснена за таких педагогічних умов: соціальна та моральна відповідальність особистості; задіяність у спільнотах та активна участь у тих процесах, що відбуваються у суспільстві на різних його рівнях; політична грамотність, яку можна здобути шляхом громадянської освіти-виховання [48].

Як і Ф. Бекон, Гоббс підходить до питань хиби в науковому дослідженні і в отриманні нових знань. Не дивлячись на те, що факт існування хиби та хибних тверджень видається йому очевидним, проблема з якою стикається цей мислитель полягає не стільки у доведенні можливості хиби, скільки у здатності її ідентифікувати. Тобто, якщо хибу не можна зрозуміти, то яким саме чином стає можливим розуміння того, що щось є хибою? Зазначена проблема постає як результат сенсуалістичного обґрунтування не лише досвідного процесу, але й актів розуміння. Таким чином, акт встановлення чи ідентифікації хиби, як впливає з міркувань Т.Гоббса, є специфічним когітальним актом, який, тим не менш, не є актом

розуміння. У цьому сенсі, можна казати, що людині властива не лише здатність до розуміння, але й додаткова або компліментарна здатність до нерозуміння.

Єдиним способом зберегти можливість для пояснення феномена хиби, який включає у себе можливість хибити самотійно та вводити в оману інших, не надаючи їй онтологічного статусу та навіть найменшої претензії на самотійне існування, є онтологізація того середовища, в якому вона народжується, тобто – мови. Інакше кажучи, мова повинна набути такого ж статусу як і речі, стати не опосередковуючим феноменом, а такою ж реальністю як і всі ті предмети, що нею описуються. Саме до цього висновку і приходять Т. Гоббс, переводячи дослідження феномена хиби насамперед в простір аналізу мови та її функціонування [159, с.15].

У філософії освіти феномен хиби посідає важливе змістовне місце. Адже коли хиба (спонтанно виникла чи спеціально створена) передається від вчителя до учнів, вона розростається в масштабі і в соціальному просторі.

Так само, як і Бекон, Гоббс звертає увагу сучасників на цінність знання, але крім того, ще обґрунтовує цю цінність як особливість характеру людини [27]. Знання, набуті людиною, дійсно інтеріоризуються і в процесі освіти стають її власними компетенціями, характеризуючи таким чином практичні і теоретичні складові її свідомості.

Розуміння освіти як цінності є актуальним і сьогодні. Як влучно вказує академік В. Андрущенко, «освіта у будь-якому суспільстві завжди розгортається як ціннісний дискурс людини (учня, студента) і суспільства (вчителя, викладача) з приводу істини і похибки, добра і зла, красивого і потворного, справедливого і несправедливого, наявного і належного. Сходинами дискурсу дитина оволодіває певною сумою знань, культури та досвіду, навичками і вміннями, формує свою особисту наукову картину світу, світогляд, піднімається до власного розуміння філософії життя, входить у нього у якості людини як особистості і громадянина» [5, с.618]. Напрочуд влучно підмічено ученим, як знання, вміння та навички, поступово

отримувані особистістю, стають її надбанням, перетворюються із суспільної цінності на індивідуальну, а потім – збагачуючись в процесі її життєдіяльності – знову стають цінністю суспільною. Причому «з якого б боку ми не підходили до «освіти», вона завжди висвітлюється як система функціонування цінностей, що передаються від одного суб'єкта до іншого на основі дискурсу» [5, с.619].

Серед суспільствознавців тривають інтенсивні дискусії щодо концепції сучасної освіти. Доволі поширеною є думка, що функції освіти не повинні зводитися до суто формального методичного навчання, а повинні розвивати принаймні два види здібностей – інтелектуальні та етичні. Під навчанням, спрямованим на розвиток інтелектуальних здібностей, ми розуміємо навчання, котре розвиває спроможність учня отримувати об'єктивне знання про дійсність. Йдеться про те, щоб суб'єкт навчального процесу оволодів способами пошуку істини, а не був пасивним споживачем інформації (мало знати, що Земля обертається довкола Сонця і власної осі, треба ще й знати, чому вона обертається). Це навчання слугує світоглядним орієнтиром, аби учень осягнув дійсність в істинному, а не віртуальному, фальшованому вигляді. Воно також підводить до розуміння теоретичних і практичних проблем буття і мислення в єдності.

Інтелектуальна складова навчання має підсилюватися етичною компонентою. Етична освіченість спрямована насамперед на те, щоб допомогти учню збагнути цінність норм людської спільноти і як наслідок – ініціювати бажання учня чинити в дусі категоричного імперативу І.Канта: ставитися до будь-кого іншого як до мети, а не лише як до засобу; чинити так, як хотілося б, щоб чинили по відношенню до тебе. Істотна ремарка: інтелектуальне навчання має розпочинатися якомога раніше, однак лише тоді, коли його інструментарій уже допомагає індивіду орієнтуватися в часі й просторі етичної свободи (оцінок, міркувань, вердиктів).

Філософія освіти повинна виходити не лише з людського менталітету, способу мислення, а й зі «зміни культури емоційних переживань, ціннісних

орієнтацій, способів діяльності, поведінки і способу життя як в індивідуально-особистісному, так і в суспільному масштабі. Звичайно, найважливішими засобами розв'язання цих проблем є культура, освіта, філософія, мистецтво, наука. Проте, для цього вони самі повинні зазнати зміни, зблизивши предметний зміст науково-освітньої діяльності з аксіологічною спрямованістю, ввівши антропологічні та гуманістичні критерії й оцінки результатів своєї діяльності» [54, с. 45].

Маючи знання, в людини зростає ступінь свободи, такої важливої для будь-якої діяльності. Що стосується феномену свободи – важливої характеристики людського буття, то Гоббс тут стоїть на позиціях натуралізму, приписуючи свободу всьому сущому. Згідно з його думкою, поняття свободи може бути пристосоване до нерозумних створінь і неживих предметів в тій самій мірі, що й до розумних істот. Навіть вода звільняється, якщо розбити посудину, у якій вона міститься [109]. Стосовно людини справа виглядає дещо складнішою, оскільки вона може бути вільною у одному контексті і невільною у іншому. Проблема вирішується діалектично: поняття свободи не суперечить необхідності, а доповнює її: «Свобода і необхідність сумісні. Вода ріки, напр., має не тільки свободу, а й необхідність текти у своєму руслі. Таку ж сумісність ми маємо в діях, що здійснюються людьми добровільно. І справді, оскільки добровільні дії впливають з волі людей, то вони впливають зі свободи, але оскільки будь-який акт людської волі, будь-яке бажання й нахил. впливають з якоїсь причини, а ця причина – з іншої у безперервному ланцюгу .., то вони впливають з необхідності» [8].

Таким чином, у концепції Т.Гоббса досить чітко прослідковується не лише поєднання настанов емпіризму із раціоналізмом, але й змістовний зв'язок освіти і свободи, освіти і політики, виховання громадянських обов'язків особистості, підпорядкованість освіти державним інтересам, роль освіти у здобутті свободи людини і громадянина. Ієрархічно вищі ідеї про Бога, релігію, про монархію як найкращу форму державного устрою

обумовлюють і настанови про авторитет батьків, які відповідно на певних етапах розвитку особистості чинять вирішальний вплив на її освіту й виховання. Особливо в монархічній державі батьки мають можливість послідовно передавати загальноприйняті, державно регламентовані знання, норми й правила майбутнім поколінням нації.

На тлі своїх інструментально-наукових і соціально-політичних поглядів філософ не обходить стороною і ідею Бога, проте, вважаючи, що «людина не може створювати позитивних ідей із приводу нескінчених об'єктів», теологію називає надраціональною, боговдохновенною дисципліною. Сам займає позицію деїзму і, визнаючи, що ідея Бога перевищує можливості науки, все ж вельми позитивно оцінює роль, яку грає в суспільному житті релігія. До речі, виконує вона і важливу освітню функцію, адже в рамках релігії із покоління в покоління передаються найбільш універсальні знання про загальнолюдські цінності, які, з одного боку, найяскравіше визначають межі індивідуальної свободи і критерії моральності поведінки, з іншого – обґрунтовують необхідність державного права. Повністю погоджуємось із академіком В. Андрущенком, який стверджує, що Т. Гоббс повністю вивільнив соціальну філософію з лабетів теології і водночас підпорядкував її державобудівничим процесам, пошуку політичних рішень, обґрунтуванню політичних реформ [4, с.192].

Говорячи про класифікацію різних галузей знання і людської діяльності, саме філософію Гоббс вважає покликаною осягати явища і наслідки з їх причин і, у свою чергу, за допомогою висновків пізнавати причини із спостережуваних наслідків. Для останнього людина опрацьовує ідеї. Виводячи первісно вісі ідеї з відчуттів, Гоббс розвиває вчення про переробку ідей шляхом порівняння, сполучення та розділення.

Загалом, як бачимо, незважаючи на різноманітність змістовних аспектів філософії Гоббса, його ідеї тісно пов'язані, а логічність і системність його концептуальної конструкції стала вагомою передумовою її закріплення в британській історії філософії освіти.

Деякі з ідей Гоббса отримали розвиток у працях іншого визначного британського мислителя XVII століття Джона Локка (1632-1704), англійського філософа-просвітника, засновника лібералізму, видного представника емпіризму, основоположника матеріалістичного сенсуалізму. У новочасній суперечності між раціоналізмом та емпіризмом свою позицію Локк окреслює досить чітко: «Немає нічого в розумі, чого попередньо не було б у відчуттях» (*Nihil est in intellectu quod non fuerit prius in sensu*). Ця позиція розкривається в головних його творах – «Досвід про людський розум», «Про управління розумом», «Елементи натуральної філософії», «Досліди про закон природи», «Два трактати про правління», «Думки про виховання».

У своєму «Досвіді про людський розум» (1690) Локк розробив емпіричну теорію пізнання, в якій, відкидаючи існування природжених ідей, стверджував: все людське знання виникає з досвіду. Мислитель також визнає тільки одне джерело пізнання – досвід – і настільки рішуче висловлюється проти природжених ідей, що їх критику розміщує на самому початку своєї книги [155, с.102].

На його думку, саме на основі відчуттів чоловік формує свої знання, і завдяки цьому мислить. Базовою для подальшої філософії освіти можна вважати висунуту ним теорію «чистої дошки» (*tabula rasa*). Згідно цієї теорії, чоловік спочатку є чистою дошкою і при зіткненні з життям він отримує масу вражень, які закрашують цю чисту дошку в той чи інший колір, надають їй того чи іншого змісту [155, с.58]. У розвиток цієї концептуальної вихідної ідеї Дж. Локк сформував вчення про первинні і вторинні якості і теорію утворення загальних ідей (абстракцій).

Локк розрізняє два види досвіду: досвід внутрішній і зовнішній. Останній є те, що ми називаємо зовнішнім відчуттям, а перший відноситься до пізнання внутрішнього світу самої людини. Що стосується достовірності знання, що набуває на основі того або іншого виду досвіду, то безперечна перевага повинна бути віддана внутрішньому досвіду, оскільки його зміст є

безпосередньо даним людині. Але на шляху аналітичного розкладання внутрішнього досвіду не виявляється ніякої присутності розуму як самостійної інстанції або сили. Саме це і дало Локку підставу вважати, що, як би не тлумачили розум, в ньому не міститься нічого іншого, чого не містилося б у відчутті.

По відношенню до зовнішнього досвіду, то його змістом є психічне переживання, що зводиться до такої форми, як відчуття. Згідно термінології Локка, відчуття є ідеями. Це дуже важливе поняття, на якому необхідно зупинитися. Ідеї, за Локком, є все те, що сприймається душею в собі самій або є безпосереднім об'єктом сприйняття, мислення або інтелекту. Розум здібний лише до комбінування ідей, але незалежно від його сили нездібний ні знищити, ні винайти нові («прості») ідеї. У цьому позначається основоположний сенс досвіду як джерела ідей.

Достовірність зовнішнього досвіду характеризується меншою надійністю. Локк навіть ухилився від твердої відповіді на питання про джерела відчуттів. Проте він далекий від скептицизму і розвиває цілу теорію про первинні і вторинні якості, покликану прояснити питання: у яких відносинах чуттєві сприйняття адекватно представляють характер речей, а в яких – ні? Так, первинні якості – це математичні і просторово-часові характеристики: фігури, величини, положення і рухи, а вторинні (неадекватні речам) – колір, смак, запах і тому подібне.

Усвідомлення Локком недостатності емпіризму для обґрунтування існування цілком визначеної за своїм характером позадослідної реальності спонукало його, по-перше, триматися меж досвіду і утримуватися від постановки питань, що свідомо виходять за його рамки, і, по-друге, при визначенні умов істинності наших уявлень говорити про згоду їх не з речами, а один з одним. Заслуговує на увагу і локківська теорія абстракцій, що показує як із зіставлення чуттєвих даних виникають абстрактні (загальні) поняття [193].

Як бачимо, основні погляди Локка цілком витримані в дусі емпіризму і сенсуалізму, і мають змістовне відношення до філософії освіти, хоча чітких настанов щодо навчально-виховного процесу ми тут не зустрінемо – скоріше фундаментальні уявлення. Локк глибоко розвинув продуктивну ідею досвіду як обов'язкову базу процесу навчання [19]. Спираючись на означені базові ідеї щодо процесу пізнання, Дж. Локк розумів освіту як формування людини відповідно до вищого чину духовності, культурності, божественності. З іншого боку, освіта розглядалась ним з точки зору свободи, цивільної рівності, справедливості – і в цьому серед іншого знаходить своє обґрунтування теорія «суспільного договору» [197].

Головна своєрідність філософії Локка полягає у зміщенні проблематики у бік гносеології. Це саме той випадок, коли творчі зусилля філософа співпадають з суспільним призначенням філософії в умовах розвитку природознавства [197].

Філософію Локка можна визначити як таку, що цілком спрямована проти раціоналізму. Будучи переконаним послідовником емпіризму і точки зору, що досвід є визначальним у формуванні особистості, у педагогіці Локк виходив із ідеї вирішального впливу середовища на виховання дитини. При цьому і процес сприйняття ідей людиною виглядає досить простим: ідеї крізь «деякий отвір» потрапляють у свідомість, де відкладаються, ніяк не змінюючись [155, с.103].

Незважаючи на те, що Локк критично сприйняв поширені на ту пору ідеї Декарта про те, що раціонально виведені знання є незалежними від чуттєвого досвіду, – з іншого боку, під певним впливом картезіанства й неприйняттям радикального детермінізму Гоббса, Локк розглядає досвід під призмою чуттєвої мінливості сприйняття і надає йому змісту в сенсі «пряди́ва його структури». Тобто, структура досвіду пов'язується зі структурою *сприйняття* і маніфестується в *розумінні*. Головна роль, однак, відводиться розуму, якому підкоряється, на думку Локка, навіть воля. Сила ж розуму полягає в його здатності бути вільним, без чого «розум перестає бути самим собою». Якщо ж

розум – це здатність, то контекстом виявлення знання є розуміння (understanding).

У працях Локка (наряду з роботами А. Колінза, Г. Болінброка, Д. Гартлі, Д. Пристлі, Д.Юма), вважається, закладені основи філософсько-педагогічної антропології західноєвропейського Просвітництва. Названі автори дали науково обґрунтовану критику теорії вроджених ідей і уявлень про двоїсту природу людської сутності, досягли значних результатів у вивченні психічної діяльності. Локк вважається також засновником асоціативної психології як особливого різновиду психології навчання – один з головних напрямів психології XVII – XIX століть, що зводив всі складні психічні процеси до простої комбінації елементарних асоціацій – відчуттів, уявлень і найпростіших почуттів.

Дж. Локк й інші англійські мислителі вважали, що благо людини, яка є частиною природи, неможливе без повернення сил і речовин цієї природи на задоволення потреб людей. Для розумного оволодіння природою необхідно всебічно знати властивості й характер існування зовнішнього світу, а для цього, у свою чергу, потрібно знати саму людину, структуру й механізм її пізнавальних можливостей. Сфера застосування ідей філософсько-педагогічної антропології англійських просвітителів позначається досить чітко – педагогічна діяльність, спрямована на формування людини, спроможної до дійсного пізнання навколишнього світу з метою забезпечення власного блага [26, с.14].

У питаннях організації державної системи освіти він повстає проти непотрібних знань на захист нової, професійної системи освіти. Проте в його словах чується і інший відтінок – спроба відмовитися від традиційної форми навчання, заснованої на завченні чого-небудь: Локк навіть заперечує поліпшення пам'яті, яке, як вважалося до нього, приносить заучування. (Таке заперечення цілком логічне, якщо вірити у домінуючу силу досвіду в пізнанні). А це говорить про пропозицію нової схеми, нового розподілу функцій в процесі освіти.

Подібно Гоббсу, Локк тлумачить людей в природному стані як свободних, рівних, незалежних – але на відміну від нього, енергійно розвиває тему власності і праці як невід’ємного атрибуту природної людини, без якого неможливе саме життя. Власність завжди притаманна людині і невіддільна від людського егоїзму. Виражаючи, порівняно з Гоббсом, потреби більш зрілого буржуазного суспільства, Локк наполягає на значенні приватної власності. Погоджуючись з ідеєю суспільного договору, він стверджує, що свобода, властива людям у природному стані, і власність, невіддільна від людської особистості, мають зберігатись і в умовах громадянського стану [74, с.141].

Локку властиве розрізнення *«природної свободи»* і *«свободи людини в суспільстві»*, яке полягає в тому, що в першому випадку особа є вільною від будь-якої влади людини, тоді коли в другому – вона повинна визнавати ту законодавчу владу, що встановлена за згодою всіх. Свобода в суспільстві відповідає спільно твореному законодавству; це – «свобода чинити за власною волею в усіх діях, коли це не заборонено правилами, і не підкорятися непостійній, неповній, невідомій, деспотичній волі іншої людини ...» [116, с.59]. Локк **Ошибка! Закладка не определена.** наголошує, що оскільки «люди за своєю природою всі вільні, рівні й незалежні, то нікого не можна вивести з цього стану й підкорити політичній владі іншого без його на те згоди» [116, с.153].

У цьому контексті Дж. Локк першим поставив перед державою вимогу не лише «мудрого піклування про підданих», а й глибокої поваги до дієздатності та громадянської самостійності індивіда. «Не держава над людиною», а «людина над державою», вважав мислитель, підкреслюючи одночасно думку про те, що громадянин зобов’язаний підкорятися державі лише тією мірою, доки вона не починає загрожувати його головним інтересам [117, с. 406]. Окрім того, важливого значення Дж. Локк надавав вихованню громадянина. У процесі виховання, на його думку, вихованець має набувати не лише вміння до ведення практичних справ, але й усвідомлювати свою громадянську відповідальність і цікавитися тим, чим він може бути корисним своїй країні [12].

Так виокремлюється необхідність виховання толерантності і морального, етичного ставлення в суспільстві. *Контекст* забезпечення громадянської свободи і дискурсивна практика відповідна до нього, є умовами та основами поширення розуміння сенсу толерантності між людьми. «Єдиний спосіб відмовитися від своєї природної свободи й *накласти на себе узи громадянського суспільства* – це домовленість з іншими людьми про об'єднання в спільноту задля зручного, спокійного й мирного співжиття, надійного користування своєю власністю, а також більшої ... безпеки». Саме за таких умов творення суспільства як «*єдиного організму*» завдяки *добровільній* згоді більшості народу закладаються можливості гарантувати право особи на свободу. Необхідною нормою підтримування громадянського суспільства (тобто гарантії свобод) стає, звичайно, толерантність. Отже, толерантність набуває прав на життя в контексті дискурсу, значення, символу і коду якого складаються навколо відстоювання принципів свободи, рівності і справедливості у людських відносинах. Норми покори чи підлеглих не можуть бути самодостатніми ні для гарантування природного права людей на свободу, ні для формування належних про неї уявлень та розуміння.

Прагнення з'ясувати основи доброго (в смислі ефективного) врядування, що полягає в забезпеченні дії закону природи в спільноті, Локк пов'язує зі з'ясуванням засад міжлюдського розуміння і знання. Відтак дослідження проблем влади узгоджується із обґрунтуванням підстав соціальної єдності і природи знання. Його цікавило, яким чином члени груп і корпорацій, соціально розділених, можуть доходити згоди щодо важливих рішень загального характеру і виявляти спільну волю на рівні законодавства. Він прийшов до висновку, що для обґрунтованої згоди люди повинні мати рівний доступ до знань, які у свою чергу утворюються на основі, однакової для кожного індивіда. Звідси і його пропозиція інтерпретувати розум, виходячи з *tabula rasa*, як позбавлений вроджених ідей; лише завдяки чуттєвості і досвіду розум і розуміння людини насичуються знаннями та ідеями.

Уперше в історії соціально-політичної думки Локк пропонує ідею поділу державної влади на законодавчу, виконавчу, федеральну (федеративну) – оскільки лише так можна забезпечити природні права особистості і громадянина. Суб'єктивні права він вважав такими, що встановлюються з волі держави і полягають у тому, щоб кожна людина мала постійні правила для життя і спілкування в суспільстві, встановлювані законодавчою владою, що утворена в державі. Філософ розглядав ці права як свободу діяти згідно з власним бажанням у всіх випадках, коли це не заборонено законом, і не бути залежним від постійної невизначеної, невідомої самовладної волі іншої людини [15, с.95].

Вчений не тільки констатував поділ влади, а й установив ієрархічність її гілок, вважаючи законодавчу владу верховною (але не абсолютною), запропонував нормативне закріплення стримувань і противаг. Ці ідеї філософа були покладені в основу буржуазного конституціоналізму, що виник у XVII столітті [184, с.150]. Як бачимо, Локк фактично виступає як теоретик конституційних режимів, за яких закон і виконавча влада підпорядковані правосуддю і природному праву. Політична система стає поєднанням народу і держави, у якому кожен з них повинен відігравати свою роль в умовах рівноваги і контролю.

Львівський філософ А. Карась, досліджуючи громадянське суспільство в поглядах філософів різних епох, намагається проаналізувати глибинні засади тлумачення цього феномену зокрема Локком. Він переконливо демонструє, що створений цим мислителем гносеологічний фундамент, по суті, суперечив його ж розширеному підходові до поняття розуміння і вів Локка до нехтування тими міжособистими стосунками індивідів громадянського суспільства, які засновувалися на інтимних оцінках взаємин і визнанні презумпції гідності людини. Натомість Локком запроваджено зовнішній підхід до природи людини з погляду на її одиничну сутність, ідентифіковану з егоїстичними інтересами. Особа одержувала зовнішню, емпіричну зумовленість, що редукувалася до утилітарних відносин, зосереджених на власницьких стосунках індивідів [83].

Емпірично набуті знання, що лежали в основі розуміння і взаємовизнання, закладали підґрунтя публічного життя, яке набувало значення інструментальних відносин, фактично зовнішніх для людини, опосередкованих інтересами майна (власності). Саме вони й мали забезпечуватися законодавчою активністю та діяльністю суддів. У такий спосіб мала б також утворюватися система прав і забезпечуватися справедливість у сенсі охорони власності або ж захисту індивідів від їх же егоїстичних посягань..

Емпірична гносеологія Локка відповідним чином позначалася на інтерпретації свободи. Оскільки відносини в «спільнотворенні» редукувалися до зовнішніх (чуттєво-) фактуальних знаків, значень та об'єктів, які проголошувалися єдиною підставою порозуміння, на основі досвідно набутого знання, то *значення свободи* також підлягало інтерпретації через стан справ, зовнішньо існуючий. Фактично, свобода була редукована до *вибору між зовнішніми речами-об'єктами*.

Питання істини і хиби теж турбує Локка, як і всіх інших представників філософії Нового часу. Як переконливо демонструє Д. Прокопов, Дж. Локк обґрунтував відмінне від беконівського, але не менш характерне для емпіричної філософії тлумачення хиби як невірності чи неправильності. Фактично, починаючи з Дж. Локка, сама проблематика хиби в емпіричній філософії суттєво змінює свою форму і постає вже не стільки як питання про сутність хиби як такої, скільки у вигляді питання необхідності визначення того, що може бути охарактеризовано як «хибна ідея». Це пояснюється тим, що не припускаючи можливості будь-якого вихідного спотворення пізнавальної здатності, Дж. Локк, тим не менш, розглядає її процесуальну реалізацію виключно в контексті діяльності людського розуму та його продуктів. На відміну від досконалої, хоча й не всесильної, пізнавальної здатності, людське сприйняття конституйовано в такий спосіб, що діє за певними законами і правилами, які не тільки не дають можливість сприймати все і одразу, але й часто змушують нас обмежуватись сприйняттям лише окремих речей в їх конкретних станах. Але ані на рівні пізнання як такого,

ані на рівні сприйняття, Дж. Локк не вбачав можливості для існування хиби. Тому загальна постановка питання про хибу реалізується ним у формі розв'язання проблеми про можливість появи хибних ідей.

Характеризуючи хибу як специфічний «змішаний модус», Дж. Локк зазначає, що цей модус складається з чотирьох простих ідей:

1. хиба – це такі звуки, які можуть бути не лише висловлені, але й сприйняті;
2. хиба – це сукупність визначених ідей в розумі того, хто висловлює свої думки чи описує свої сприйняття;
3. хиба – це конкретні слова, які висловлюються з метою позначення чи виразу певних ідей;
4. хиба – це розбіжність між порядком поєднання чи роз'єднання слів-знаків та порядком поєднання чи роз'єднання ідей в розумі того, хто ці слова-знаки промовляє.

Таким чином, замість того, щоб досліджувати складний змішаний модус хиби за Дж. Локком, правильніше звернутись до цих чотирьох простих ідей. Такий аналіз змішаного модусу хиби виявляє свою плідність насамперед з огляду на необхідність її точної ідентифікації. Процедура ідентифікації хиби виявляє свою значимість за тієї причини, що саме чіткість в ідентифікації хиби виступає, за Дж. Локком, однією з основних запорук успішності боротьби з нею [159, с.10].

На ідеї Локка щодо освіти суттєвий вплив мало також його ставлення до релігії. Оскільки не існує вроджених ідей і принципів (ані теоретичних, ані практичних) – ця постанова стосується і ідеї Бога. Хоча без релігії суспільство жити не може, у зв'язку з чим навіть переконання Локка щодо віротерпимості не може, на його думку, поширюватись на атеїстів, які руйнують будь-яку релігію [74, с.142].

Як демонструють О. Базалук і Н. Юхименко, Дж. Локк розділяв образ людини на частину свідомості, у якій люди підпорядковуються законам Бога, та частину розсудливості – підпорядкування законам держави. А значить, по

відношенню до Бога, індивід є предметом його морального авторитету, вираженого у формулі «ти повинен і ти не повинен». У держави немає домінанти над людською свідомістю, і вона не має права вказувати, що повинна та що не повинна робити людина.

Держава може апелювати лише до свідомості та розсудливості людини. Такий розподіл свідомості (моралі) та розсудливості надає двоїстості меті та концепції виховання Д. Локка. З одного боку, дітям слід навіювати набожність та доброчесність, а з іншого – формувати фізичне здоров'я, хороші манери, життєвий досвід, любов до слави, певні технічні навички. Джерельною базою локкової педагогіки, без сумніву, є філософія [13, с.31].

У питанні пізнання для нас важливо звернутись і до поглядів Локка щодо класифікації наук і галузей знання. Так, у заключному розділі «Есе про людське розуміння» Локк визначає три розряди «природного розмежування предметів нашого знання», називаючи їх «трьома великими областями інтелектуального світу». Перша з них стосується пізнання речей, або *фізики*, друга називається *практикою*, найвагомішими в якій є проблеми *етики*. Нарешті третя область розуміння, чи інтелектуального світу, визначається Локком несподівано для емпіричного підходу – «*вченням про знаки*». Оскільки «найпоширеніші знаки – це слова, то семіотику, – стверджує Локк, – досить вдало називають також логікою». Проте цього недостатньо. Семіотика має справу також з ідеями, які є знаками, репрезентантами речей та дій. «Ідеї та слова є великими інструментами знання», отже, якби вони належно вивчалися, то ми, можливо, «одержали б логіку і критику цілком інакше, аніж та, з якою ми знайомі донині» [117]. Як бачимо, Локк на завершення фундаментальної праці про природу розуміння висунув програму *семіотичного* вияснення взаємозалежності, зокрема практичного життя людей від тих відношень, що складаються між знаками й існують винятково узалежненими від самого розуміння їх особливостей. Таким чином, каузальна парадигма відносин мала б доповнюватися семіотичною інтерпретацією того, що відбувається в соціальному житті [56].

У цілому, можна погодитись із позицією, що у філософсько-педагогічній спадщині Джона Локка отримали різностороннє обґрунтування основні ідеї педагогічної програми західноєвропейських просвітителів. Спираючись на визначальну роль досвіду, він наполягав на практичному спрямуванні навчання, що є необхідним для ділових занять у реальному світі.

Джон Локк говорить, що першим завданням освіти і виховання є навчати людину правильно застосовувати свій розум у пізнанні, бо невміння використовувати свій розум зумовлене недостатнім застосуванням природних здібностей. Філософ радить з раннього віку тренувати розум дитини, вивчаючи зв'язок ідей та простежувати їх послідовність. Ніщо, на думку ученого, не сприяє тренуванню розуму більше, ніж математика, яку повинні вивчати всі, хто має бажання і можливості. Разом з тим Дж. Локк переконаний в необхідності соціальної детермінації шкільної освіти й пропонує різні типи навчання для джентльменів та бідних. Так, здобувати науку – це заняття для джентльменів.

Прості ж люди повинні вміти правильно думати і розмірковувати про те, що є їх повсякденним заняттям. Досить сучасно звучить думка філософа про те, що широка загальноосвітня підготовка може дати розумові дитини такий розвиток і можливості, які найбільше зроблять її здатною самостійно займатись будь-якою наукою в майбутньому.

Друге завдання виховання, на думку Д. Локка – зробити душу слухняною для дисципліни та розуму. В основі усякої добродетності, вважає він, лежить здатність людини відмовитися від задоволення своїх бажань, коли розум засуджує їх.

Третім, найважливішим, завданням філософ називає ретельне вивчення характеру та особливостей душевної конституції дитини методом спостереження. Це допоможе виявити згубні нахили і окреслити шляхи їх подолання.

Із реалістичного напрямку Д. Локка сформувалися два напрямки: ортодоксальний релігійний формалізм і раціоналістичний формалізм

Просвітництва. У першому були представлені пієтизм Германії, пуританство Англії, янсенізм Франції. Другий напрямок розвивався представниками французького просвітництва [13, с.31].

Дивлячись на те, наскільки важливим виявився вплив саме Джона Локка на розвиток сучасної педагогіки, необхідно ще глибше розглянути його світогляд та еволюцію філософських ідей, що ми здійснимо в наступному розділі.

Загалом, філософія освіти Великої Британії Нового часу – як показано в концепціях її видатних представників – може бути охарактеризована в термінах становлення, активного зростання й розвитку, проте при цьому її форми від самого початку нагадують завершені й цілісні, можливо, у зв'язку з тим, що цей історичний час в силу інших об'єктивних чинників звеличував Науку і пізнання, які забезпечують стрімкий розвиток освіти.

Висновки до першого розділу

Підсумовуючи, можемо зазначити наступне:

Освіта є базовим соціальним інститутом, що забезпечує соціальну спадковість, передання накопичених знань наступним поколінням.

В соціальній філософії, філософії освіти та соціології освіти часто розглядають у системно-функціональному розрізі – з точки зору інституціонального дизайну суспільства, взаємозв'язку із іншими інститутами та підсистемами, виконання нею специфічних та загальних функцій тощо.

Крім того існує ціла низка концепцій, пов'язана із людиноцентристським розумінням призначення освіти – як інституту формування світогляду людини, виховання певних цінностей, моделей поведінки та спілкування. Роль освіти в цих концепціях пов'язана із збереженням культурно-історичного простору, громадянським вихованням, завданнями не лише навчання або професійної соціалізації, а й вихованням людини,

розкриттям її інтелектуального й творчого потенціалу, культивуванням відповідальності.

В центрі освіти дійсно повинна бути людина, але така, що здатна до самотворчості: самоосмисленню, самонавчанню, до будь-яких форм самодіяльності. Якщо система освіти буде орієнтована на таку людину, вона матиме внутрішнє джерело свого власного розвитку, стане системою, що самоорганізується. При всій складності функціонування такої системи, вона має суттєву перевагу – здатність протистояти будь-яким руйнівним впливам. Для сучасної освіти це є найважливішим.

Доведено, що освіта реалізується через наукове знання. Сьогодні змінює і його соціальний статус. Наука стає соціокультурним явищем, тому наукове знання має бути донесеним до людини як культурна форма. Це, в свою чергу, потребує корекції змісту навчальних дисциплін, окреслення тих аспектів, які виявляють людинотворчу роль знання, надають йому особисто-значущого сенсу. Знання покликане давати уяву про світ для людини, бути передумовою повноти і цілісності її самовираження. В такому разі воно набуває дійсно людинотворчого характеру, бо стає необхідним не тільки в професійній, а в найширшій сфері діяльності – життєдіяльності.

Розглядаючи систему освіти із філософської точки зору – тобто як суспільно-історичне явище, як засіб збереження, передачі й накопичення зразків матеріальної та духовної культури людства народів і націй, як засіб формування людини – ми усвідомлюємо, що наведені функції системи освіти в Україні реалізуються недостатньо ефективно, тому реформа цієї системи, приведення її у відповідність до світових стандартів є завданням актуальним і вкрай необхідним.

Філософія освіти має оперувати самим «духом епохи», який існує незалежно від нашого розуміння, рефлексії, відчуття і водночас разом з ними, через них і завдяки ним. Ми проникаємось цим «духом», мислимо його категоріями, втілюємо їх у полотно культури через діяльність духовну і матеріальну. Завдяки цьому духу ми живемо в обіймах епохи як її

представники і суб'єкти. Той, хто відмежовується від нього, «випадає» з контексту епохи, живе минулим або, випереджаючи час, стає пророком. «Дух епохи» надихає нас на життя; підготовка ж до нього здійснюється через освіту і культуру, науку і релігію, мистецтво і інші формовияви духу. «Філософія духу» (епохи) є тією єдиною «філософією освіти», яка дозволяє організувати її (як за змістом, так і за формою) у відповідності загально історичної традиції і викликів часу.

Показано педагогічні концепції видатних представників філософії освіти Великобританії Нового Часу, а власне науку охарактеризовано в термінах становлення, активного зростання й розвитку, проте при цьому її форми від самого початку нагадують завершені й цілісні, можливо, у зв'язку з тим, що цей історичний час в силу інших об'єктивних чинників звеличував науку і пізнання, які забезпечують стрімкий розвиток освіти.

Висунута понад три століття тому Ф. Беконом теза «знання – сила», сьогодні підтверджена і посилена емпіричним шляхом, прикладами носіїв каліфорнійської ідеології, «хлопчиками з Силіконової долини» (Silicon Boys) на чолі з Уїльямом Гейтсом. Знання – це сила, влада і гроші, що підтверджується положенням справ в наймогутнішій країні миру, Сполучених Штатах Америки.

Доведено, що ще у філософії Ф. Бекона досить чітко виокремлюється ставлення до знання (і до освіти як шляху набуття останнього) як до однієї з найвищих людських цінностей. Емпіризм як базовий принцип його концепції, будучи покладеним у світоглядне осмислення феномену освіти, наголошує на тісному двобічному взаємозв'язку теорії з практикою – настанові, актуальній і по сьогодні. Критикуючи «спостерігацьке» ставлення до світу, характерне для середньовічної схоластики, Ф. Бекон фактично виступив в історії розвитку британської філософії освіти як предтеча сучасного інтелектуального життя, піонер індустріальної ери культу науки, пророк прагматистської концепції істини.

Проаналізовано основні концепції іншого видатного англійського філософа, Т. Гоббса, серед яких досить чітко прослідковується не лише поєднання настанов емпіризму із раціоналізмом, але й змістовний зв'язок освіти і свободи, освіти і політики, виховання громадянських обов'язків особистості, підпорядкованість освіти державним інтересам, роль освіти у здобутті свободи людини і громадянина. Ієрархічно вищі ідеї про Бога, релігію, про монархію як найкращу форму державного устрою обумовлюють і настанови про авторитет батьків, котрі, відповідно, на певних етапах розвитку особистості чинять вирішальний вплив на її освіту й виховання.

Наголошується, що громадянськості ідеї англійського філософа є однією із важливих ціннісних характеристик світоглядницьких основ освітньої системи Великої Британії. Т. Гоббс вивільнив соціальну філософію з лабетів теології, підпорядкував її державотворчим процесам, у тому числі і у сфері освіти.

Ключові ідеї Т. Гоббса отримали подальший розвиток у працях Дж. Локка (1632 – 1704). В розділі дисертації докладно аналізується його теорія «чистої дошки» (*tabula rasa*), його бачення ідеології лібералізму, що є ключовою для сучасної британської освіти.

Аналізуються праці Дж. Локка, в яких обґрунтовуються основи філософсько-педагогічної антропології західноєвропейського Просвітництва. Звертається увага на значення для освіти внеску англійського філософа в розробку асоціативної психології як особливого різновиду психології навчання – одного із головних напрямів психології XVII-XIX століть.

У розділі обґрунтовується значення для британської освіти тлумачення Дж. Локком філософської категорії «свободи». В цьому контексті ключове значення має його теза, що «не держава над людиною, а людина над державою», коли мова йде про процес виховання громадянина в англійському суспільстві. Дж. Локк – один із визначних ідеологів конституціоналізму XVII століття.

Філософію Дж. Локка можна визначити як таку, що цілком спрямована проти раціоналізму. Будучи переконаним послідовником емпіризму і точки зору, що досвід є визначальним у формуванні особистості, у педагогіці Локк виходив із ідеї вирішального впливу середовища на виховання дитини. При цьому і процес сприйняття ідей людиною виглядає досить простим: ідеї крізь «деякий отвір» потрапляють у свідомість, де відкладаються, ніяк не змінюючись. Дж. Локк говорить, що першим завданням освіти і виховання є навчати людину правильно застосовувати свій розум у пізнанні, бо невміння використовувати свій розум зумовлене недостатнім застосуванням природних здібностей.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД АНГЛІЙСЬКОЇ ОСВИТИ В ПЕРІОД УТВЕРДЖЕННЯ АВТОРИТЕТУ НАУКИ І ТЕХНІКИ

Відомий консерватизм університетського життя аж ніяк не означає, що ці заклади повністю ізольовані від суспільства, тих змін, що відбуваються в ньому впродовж історії. Навпаки, університети живо реагують на них, змінюють усталений розклад власної життєдіяльності, зберігаючи при цьому власну ідентичність й віками вивірену практику. Скоріш мова може йти про діалектичну єдність традицій та інновацій. Інноваційний характер сучасної епохи в контексті розвитку університетів реалізується лише на тлі (і з врахуванням) історично вивічених і апробованих практикою університетських традицій.

Для розуміння сучасного стану взаємодії традиційного та інноваційного векторів у складі університетського життя треба визначити, як саме здійснюється зовнішній вплив на університети з боку різноманітних чинників та провести аналіз цих «сил змін» університетської освіти XXI століття.

Головною особливістю функціонування університету впродовж віків було те, що університетська освіта зберігає досвід поколінь і водночас покладає йому межу сьогоденням, провокуючи на тій межі порубіжні питання від майбутнього. У цьому проміжку між минулим і майбуттям вона задає людині її реальний соціальний масштаб, робить її домірною родовій історії й таким чином повертає особистість до її власної справжності.

У свідомості пересічних українців європейськість здебільшого асоціюється з високим рівнем життя, стабільною економікою, демократичними свободами, чистими містами, шанобливим ставленням до культурної спадщини та природи тощо. При цьому випускають з уваги дуже принциповий момент: розуміння того, що досягти суспільству західного

добробуту дає змогу підпорядкування життя певним нормам, законам, правилам. Нерідко усвідомлення цього базового факту європейської цивілізації породжує у наших співвітчизників розчарування. Раціонально унормоване життя західної людини часто оцінюють як неповноцінне та нудне. Таке судження можна почути не лише від людей старшого покоління, а й від студентів. І це не дивно. Адже їх університетський досвід навряд чи можна назвати європейським. Навпаки, нерідко вступ до українських університетів та подальше в них навчання пов'язані з порушеннями закону. Тому не дивно, що ідея Європи не лише для пересічних громадян, а й для студентів залишається абстрактною декларацією. Для того щоб вона стала реальністю, освіта має першою здійснити крок у напрямі європейського цивілізації. Адже її здобутки це наслідки тривалого та складного процесу формування європейської раціональності. Заснування Болонського університету в середньовічній Європі відіграло у цьому ключову роль. Позички розуму в європейській культурі були надійно завойовані. Університет як феномен європейської культури став могутнім знаряддям людської історії. Тому її майбутнє значною мірою залежить від того, яким буде університет і чи взагалі він збережеться. Перед університетом як феноменом європейської раціональності постало дуже відповідальне завдання – зберегти або навіть у деяких випадках відродити власні засади інтелектуальної свободи, повернути мисленню якість буттєвого чинника, протестуючи проти зведення його до статусу інструменту задоволення сьогочасних потреб людства.

Одним із ключових моментів є виклик автономії університету, що визначає його засадничу ідею, завдяки котрій університет постає як феномен європейської культури. Але якщо для західного університету цей виклик становить серйозну загрозу руйнування власної природи, то для українського – можливість її набути. Парадоксальність ситуації пов'язана з тим, що західний університет попри все різноманіття своїх парадигм, національних форм та культурних умов зберігав автономію, тоді як український

університет лише починає її набувати. А тому виклики Болонської реформи університету у першому та другому випадках відмінні. Для західного університету – це передусім сучасні цивілізаційні виклики, що мають глобальний характер: випробовування на те, чи виявиться університет спроможним їх подолати, а не стати їх жертвою, тоді як для українських – це також цивілізаційні виклики, що мають локальний характер: між європейською свободою розуму та його авторитарним пригнобленням.

Даний розділ присвячений питанням дослідження розвитку англійської освіти від Середньовіччя до сучасності. У ньому просліджується розвиток уявлень про освіту і педагогіку від використання тілесних покарань і навчання церковним канонам до переходу до світських методів виховання.

Університети з моменту їх виникнення в середньовіччі були найважливішими культурними центрами європейських країн і міст. Університети не лише давали освіту, але і формували інтелігенцію – носія духовного потенціалу європейської культури. У них панувала атмосфера вільнодумства, пріоритету духу над прагматикою буденної реальності. Це були вогнища культури, що впливали на все суспільство, сприяли розширенню і вкоріненню поля культури. Університетська освіта відрізнялася від ремісничого цехового навчання перш за все своїми завданнями дати людині не так спеціальність, як кругозір, широту, зрілість і свободу мислення. У подальшій історії культурна місія університетів зміцнювалася і увійшла до традиції. Таким чином, головна університетська традиція – збереження та трансляція культури. Ця традиція зазнає найбільшої загрози з боку інноваційної сили змін [187].

Особливості середньовічної культури впливали на університетську освіту в такий спосіб, що регламентація навчального процесу посилювалася. Домінувала мета вироблення покори внаслідок довгих років навчання. Тому в університетах формувалася система регламентації не лише змісту навчальних дисциплін, а й поведінки учнів і вчителів, взаємовідносин між ними, між викладачами, з ректором тощо. Найкраще поведінка

регламентувалася за допомогою організації корпорацій. Вони займалися виключно поширенням знань, навчанням і спиралися в своїй діяльності на зведення писаних і неписаних правил, що визначали спосіб і напрямки діяльності як учителів, магістрів і бакалаврів, так і школярів, і процес, і зміст навчання. Але відбувався також зворотний зв'язок – університетська культура істотно впливала на специфіку культури духовного життя цього періоду загалом. Це можна побачити на ролі диспутів, які на початку XII ст. стали провідною формою організації навчальної роботи у наукових і філософських пошуках і згодом стають вирішальним комунікативним механізмом усієї середньовічної культури.

Історія розвитку культури та освіти засвідчує, що першими університетами були Болонський і Паризький. Перший з них засновано студентами та викладачами, що прибули сюди з різних міст для вивчення юриспруденції. Їх чисельність у XII столітті сягала 10 тисяч. Перші університети являли собою корпоративну структуру, яка об'єднувала викладачів і студентів на засадах спільних наукових і навчальних інтересів.

Аналіз становлення та історичної генези університетської освіти у Європі треба починати із перших університетів, їх ролі у розвитку освіти, науки і культури в європейському просторі.

Загальноновизнаним у науковому співтоваристві є факт, що Болонський університет – перший університет Європи.

Наступним кроком у розвитку університету став дослідницький університет Гумбольдта.

У XIX ст. було обґрунтовано декілька концепцій розвитку університетської освіти європейського рівня, провідне місце серед яких по праву відводиться ідеї дослідницького університету Вільгельма фон Гумбольдта і теорії інтелектуального університету Джона Генрі Ньюмена [187]. Дослідницький університет – це сучасна форма інтеграції освіти й науки, яка уже доволі давно визнана за кордоном і має там дуже добру репутацію. Сутність класичного дослідницького університету – інтеграція

навчального процесу та фундаментальних наукових досліджень – уперше системно була визначена В. Гумбольдтом у ХІХ сторіччі.

Як зазначають дослідники, суспільство потребує інституту, що поєднує в собі три часи: минуле, сьогодення і майбутнє. Забезпечити єдність таких чинників, як спадкоємність в культурі, успішна орієнтація людини в сучасному житті і його готовність увійти до завтрашнього дня, стало можливим завдяки об'єднанню в університеті трьох соціальних систем: освіти, культури і науки. На університет покладається місія бути механізмом досягнення стійкого розвитку суспільства. У ситуації середини ХХ – початку ХХІ століть, коли різко наростають процеси диференціації, пов'язані з розвитком розподілу праці і ідеологією індивідуалізму, проблема стабільності суспільства усвідомлюється як соціальна потреба. Оскільки інтелект включається в механізм еволюції, університет перетворюється на інститут, що існує для задоволення цієї потреби.

Історично склалися дві моделі вищої освіти, які позначили різні підходи до розуміння професіоналізму. Першу модель можна назвати Континентальною системою, яка кристалізувалася приблизно в ХVІ столітті, і була організаційно представлена чотирма факультетами: теологічним, філософським, юридичним і медичним. На Континенті саме університет став головним центром розвитку професій. Університети виконували особливо важливу у той час функцію створення формально освіченого класу. Крім того, юридичні факультети в Континентальній системі стали основними постачальниками освічених чиновників для державних апаратів [188].

Друга модель вищої освіти, що дала ім'я моделі професіоналізму, називається Англосакською. Вона формувалася головним чином в Англії, а потім в США. В Англії тривалий час існували лише два університети – Оксфорд і Кембрідж, обидва внутрішньо організовані у формі коледжів, що мають слабку спеціалізацію. Характер університетських традицій з сильними релігійними основами робив англійські університети в чомусь схожими з теологічними факультетами, і з цим, ймовірно, зв'язана їх невдача у сфері

прикладних професій, таких як право і медицина. Впродовж століть в Англії не було альтернативи Оксфорду і Кембриджу: інші навчальні заклади набагато їм поступалися за статусом і привілеями. Природно, Оксфорд і Кембридж не могли впоратись із попитом на підготовлених професіоналів. Обидва університети окупувалися нащадками з аристократичних сімей, яким судилося зайняти вищі державні пости Британської Імперії. Отже, англосаксонська модель університету – це модель соціальної стратифікації та збереження традицій суспільства.

Основними реформаторами англійської освіти виступали Томас Мор, Еразм Роттердамський, Джон Локк, Барлоу, Лайонел Робінс та інші.

Освіта мала велике значення в будь-яку епоху, тому для кращого розуміння сучасних методів виховання необхідно дослідити, які зміни у житті суспільства спричинили розроблення прогресивних методів педагогіки.

Розглядаючи питання виховання потрібно розуміти, що воно включає не тільки нагромадження певних знань, а й вплив цих знань на становлення людини як особистості. Від виховання ми очікуємо не тільки наявність у людини знань, які необхідні для її професійної діяльності, а й манер, такту, етичності, моральності, розуміння мистецтва.

Однією з найдосконаліших систем освіти вважається англійська, яка однією з перших зазнала радикальних змін.

Становлення Англії як конституційної монархії внаслідок революції 1648 року та перевороту 1688 року започаткувало низку перетворень в різних сферах суспільного життя, зокрема і в системі освіти.

У XI столітті були створені два славетні й понині університети – Оксфордський та Кембриджський, відповідно до міст Об'єднаного Королівства. В історії Оксфордського університету залишився мальовничий факт середньовічного деспотизму, коли виключені в результаті реформи французького монарха Генріха II англійські студенти з Паризького університету попрямували до Оксфорду. Кембриджський університет, за легендою, був сформований групою науковців та студентів, які добровільно

залишили Оксфорд після того, як оксфордський студент вбив мешканку міста. Структура навчання Кембриджу була подібна Оксфордському університету, також, цікаво, що музику сприймали як галузь точних наук, а кульмінацією навчання вважали вивчення права і теології.

Але ж, оволодіти статусом освіченої людини було важко, адже менш ніж половина студентів отримувала рівень бакалавра чи магістра [123, с.167].

У цей період система освіти не зазнала істотних змін. Як і раніше методи виховання не відрізнялися гуманізмом. У школах, існуючих на благодійності, навчалися діти з бідних родин, де вони вчилися читанню й письму, а також навчалися читати молитви. Без зміни залишилися й середні школи для дітей купців і ремісників, які зосереджувалися на класичному навчанні. Деякі нові предмети бралися до уваги також.

Але все ж нова за своєю суттю концепція освіти була представлена видатним філософом Джоном Локком.

Дж. Локк народився в сім'ї адвоката, і в свій час був учасником революції. В школі отримав схоластичну освіту, а в Оксфордському університеті захопився природними науками, медициною, філософією [112, с.36].

Як відомо, Локк довгий час викладав грецьку мову, риторику, етику в Оксфордському університеті, працював домашнім учителем і вихователем, був політиком. Його діяльність прийшла на період Англійської буржуазної революції, результатом якої стало встановлення конституційної монархії. У світогляді вченого чітко визначена філософська дуалістична позиція: з одного боку – стихійний матеріалізм та сенсуалізм, з іншого – обстоювання позиції про те, що ми знайомимося не з самими предметами, а з уявленнями про них у нашому розумі (ідеалізм) [71].

До кінця XVII століття в Англії панувала думка про те, що єдиним достовірним джерелом знання виступають відчуття і сприйняття. Саме проти такого ставлення виступав Локк.

Локк, стверджуючи, що в душі людини не має вроджених ідей, доводить, що знання, ідеї, принципи вона здобуває завдяки взаємодії з предметами та людьми. Якщо ідеї вроджені, то ними визначається все майбутнє життя людини і виховання не здатне щось змінити. Заперечуючи вродженість ідей, він відводить у розвитку людини вирішальну роль вихованню. Душа дитини є чистим листом паперу, на якому можна написати все, що завгодно [112, с.37].

Ці ідеї стали ґрунтом для розвитку педагогічної психології, зокрема методу самоспостереження або інтроспекції. Також це свідчить про тверде переконання Локка у тому, що від виховання і обставин життя залежить увесь процес розвитку людини. Подібні філософсько-педагогічні міркування вченого склали підґрунтя для розробки вже зазначеної в попередньому розділі програми виховання джентльмена, що визначає основоположні засади і сучасної освіти Великої Британії [71].

«Дев'ять десятих тих людей, з якими ми зустрічаємося, є тим, ким вони є, – добрими чи злими, корисними чи безкорисними – завдяки своєму вихованню. Саме воно і створює велику різницю між людьми», – пише Локк [112, с.156].

Філософ виступає із запереченням вроджених моральних принципів. Норми моралі набуваються людиною в процесі життя; таким чином, не існує і вродженої порочності – улюбленого твердження Середньовічної церкви [112, с.37].

Дана думка Локка була революційною для Середньовіччя. Він одним з перших висловив сумніви людей щодо вродженості негативних рис людини та залежності моральності від майнового стану. Таке твердження з часом спровокувало поступове падіння авторитету церкви та спонукало до розмежування світської і духовної освіти.

Заперечуючи вродженість ідей, Локк у той же час визнавав деякий вплив на людину вроджених здібностей. Ми не можемо розраховувати на те, щоб повністю викоринити вроджені особливості дитини, «зробити веселу

людину замисленою», «меланхоліка веселою людиною». «Бог наклав певну печатку на душу» кожної дитини, яка може бути виправлена. Середовище також впливає на розвиток людини, але воно незмінне, до того ж перехід з певного середовища в інше небажаний. Люди з народу, наприклад, не можуть себе добре почувати в середовищі багатих, тому що у них немає необхідного такту й манер. Люди пристосовані до певних умов життя, і змінювати ці умови – справа непотрібна й навіть шкідлива, стверджує Локк [112, с.37].

У своїй праці «Думки про виховання» він писав: «Заговоривши про середовище, у якому перебувають діти, я майже готовий кинути перо й не турбувати вас більше цією темою: адже оскільки це середовище має більше значення, ніж всі приписи, правила й наставляння. Адже ви готові поставити мені запитання: що ж мені робити з моїм сином? Якщо я стану тримати його завжди у будинку, я ризикую тим, що він буде мною керувати; якщо ж я буду тримати його в чужих людей, то як можна буде вберегти його від шкідливого впливу брутальності й пороку, які всюди так поширені? Удома він, можливо, збереже більше невинності, але в той же час буде в меншій мірі знати життя: залишаючись завжди в одному і тому ж середовищі, й маючи завжди справу з одними й тими ж особами, він, вийшовши у світ, виявиться обмеженою істотою або диваком. Я визнаю, що кожний із цих двох шляхів має свої негативні риси. Перебування поза будинком, щоправда, зробить хлопчика сміливішим і більш здатним до того, щоб змагатися зі своїми однолітками. Але поки ви не знайдете такої школи, у якій учитель здатний стежити за поведінкою школярів і показувати настільки ж значні успіхи в справі впровадження чесноти в їхні душі й вихованості в їхню поведінку, як і у навчанні їх класичним мовам, ви повинні визнати, що надасте дивну цінність словам, якщо, ставлячи мови стародавніх греків і римлян вище того, що робило останніх доблесними людьми, ви думаєте, що варто ризикувати безвинністю й чеснотою вашого сина заради слабкого пізнання латині й грецької. Адже ця сміливість і жвавість, яку підлітки здобувають серед своїх

шкільних товаришів, звичайно представляє таку суміш бруталності й погано спрямованої самовпевненості, що їм доводиться позбуватися цих непристойних і неблагородних способів боротьби у житті» [118, с.401].

Таким чином, не заперечуючи повністю певного впливу спадковості й середовища, Локк вважає вирішальним у становленні дитини виховання, воно долає й вплив спадковості, і вплив середовища. Перші два фактори впливають пасивно, а виховання, на його думку, активно [112, с.38].

Слід зазначити, що Дж. Локк став одним із перших мислителів, який підняв питання залежності виховання як від самої особи так і від середовища, в якому вона виховується.

Основною працею Локка став трактат «Думки про виховання», що був написаний ще у 1691 році та міститься у трьох томах.

Перший розділ цієї величезної праці присвячений фізичному вихованню дитини, адже здоров'я дитини та її правильний фізичний розвиток відіграють важливу роль у формуванні особистості. В цьому розділі Локк описує не тільки педагогічні аспекти виховання, а й погляд на виховання з точки зору біологічних особливостей та медицини.

Для середньовіччя поняття «тілесні покарання» і «навчальний процес» були невід'ємними. Локк загалом виступав проти застосування тілесних покарань, але все ж допускав їх застосування у крайніх випадках, крім покарання підлітків. При цьому вважав недопустимим вживання нецензурної лексики не тільки по відношенню до дітей, а й у розмові при дітях.

Значна увага приділяється правильному харчуванню дитини. Локк пропонує детальний перелік продуктів та страв, які повинен вживати «джентльмен».

Вперше була висловлена думка про те, що виховання шляхом керівного тону та наказів не принесе жодних результатів. Локк виступав за розмову з дітьми на рівних, не нав'язуючи їм своїх переконань, адже саме нав'язування певних ідей спричиняє згасання інтересу дитини до освіти.

Концепція виховання і освіти, викладена Дж. Локком у його трактаті «Думки про виховання», містить програму виховання джентльмена та ділової людини нового суспільства. Віддаючи певну данину традиціям світського виховання – навчанню танцям, фехтуванню, верховій їзді, Дж. Локк наполягав на практичному спрямуванні освіти, необхідної «для ділової діяльності в реальному світі».

Мету навчання він вбачав у підготовці «ділової людини», тобто розвинути і спрямувати її розум, готувати до активного сприймання нових знань і ідей.

Особливу увагу філософ приділяв навчанню джентльмена ремеслу, вважаючи, що фізична праця зміцнить здоров'я, служитиме відпочинком від розумової роботи і засобом виховання любові до діяльного способу життя [121, с.37].

Джентльмен, про виховання якого пише Локк, повинен мати тверду волю й сильний характер, але вони повинні бути підлеглі розуму. «Вища інстанція, до якої людина звертається, визначаючи свою поведінку, є його розум... Тому важливо ретельно турбуватися про розум, піклуватися про те, щоб правильно вести його в пошуках знання і суджень» [118, с.305].

Локк виступив як справжній реформатор, висунувши на перший план розгорнуту програму реальної освіти, що включала вивчення природничо-наукових дисциплін, водночас з якими пропонувалося вивчення історії, права, етики, а також стенографії і бухгалтерії. Для вдосконалення розуму він вважав також за необхідне визначити коло літератури для самостійного вивчення [145, с.40]. До таких книг відносились книги з історії, географії, логіки і філософії, мистецтва управління, мистецтва правильного письма і мови [119, с.121].

Локк вважав за необхідне вивчення бухгалтерії: хоча знання бухгалтерії не допоможе джентльменові нажити багатства, воно потрібне, щоб зберегти його багатство. Уміння вести рахунки буде потрібне людині протягом всього життя [112, с.42].

Незважаючи на реформаторський погляд Дж. Локка на педагогіку та освіту, все ж у його працях присутній певний авторитет Бога. Зокрема він зазначав, що деякі місця Писання можуть виявитися підходящими для того, щоб заохотити дитину до читання. Це історії Йосипа і його братів, Давида й Голіафа, Давида й Іонафана і т.п., а також інші місця, які варто було б давати їй читати заради повчання, наприклад: «Як прагнете, щоб з вами вчиняли люди, так вчиняйте й ви з ними», а також інші подібні доступні і ясні моральні правила, які, якщо їх належним чином вибрати, можуть бути використані й для читання, і для наставляння [118, с.360].

Локк радить перечитувати їх часто, поки вони не відкарбуються міцно в пам'яті. Читання ж усієї Біблії не перебираючи він вважав зовсім невідповідним заняттям для дітей, якщо це робиться раніше, чим вони ознайомилися з найбільш ясними й основними частинами її й одержали щось на зразок загальної уяви про те, чому вони повинні головним чином вірити.

Таким чином, Локк розвинув нові педагогічні ідеї, які можуть бути коротко представлені в такий спосіб:

- дитина від народження не несе в собі ніяких вроджених ідей і пороків;
- усе, що є у свідомості людини, отримане нею завдяки відчуттям і власному досвіду;
- виховання всесильне, тільки від нього залежить, якою виросте дитина;
- основна мета виховання – щастя людини;
- здоров'я дитини – перше завдання виховання;
- слід відмовитися від примусу у вихованні;
- користь – це принцип, яким слід керуватися у вихованні й навчанні [112, с.45]

Філософ вважав, що освіченою людиною виступає особа, яка не тільки отримала ряд прикладних знань необхідних для її роботи, а й сформувала

свою громадянську позицію, шляхом самоосвіти та шляхом осмислення накопичених нею знань і вироблення власного бачення цих знань.

Дж. Локк виступав за поєднання «джентльмена» та «ділової людини», вважаючи що людина має володіти не тільки практичними знаннями, які необхідні їй для ділової діяльності, а й повинна сформувати в собі певні моральні та етичні якості, завдяки яким вона зможе досягти висот в своїй діяльності.

Отже, концепція виховання й освітня програма, детально викладена у трактаті «Думки про виховання», ставить основні педагогічні категорії за Джоном Локком. Зокрема:

а) як представник буржуазної аристократії Локк обстоював доцільність різнобічного виховання дітей тільки з сімей вищих соціальних станів, причому, вчений був категорично проти громадського виховання;

б) програма виховання джентльмена, ділової людини нового суспільства, передбачала реалізацію мети: сформувати джентльмена-ділка, здатного вести свої справи легко й прибутково. Ця мета конкретизувалася в завданнях, що водночас визначали послідовність напрямів виховання: по-перше, розвиток здорового духу в здоровому тілі (фізичне виховання); по-друге, дисципліна тіла, душі і розуму (загартування, моральне виховання, розумовий розвиток) [71].

На думку Золочевського В.В., не втрачають актуальності й сьогодні рекомендації Дж. Локка щодо загартування фізичних і моральних якостей. Наприклад:

1. Батьки мають усвідомити: наскільки здоров'я необхідне для професійної діяльності і щастя і наскільки кожному, хто бажає відігравати певну роль у світі, важлива міцна статура, здатна витривало переносити незручності й утому, надміру очевидно.

2. Батьки мають долати схильність перетворювати свою любов до дітей у сліпу закоханість, оскільки мають пам'ятати, що, заохочуючи примхи дітей та пестячи їх, коли ті малі, псують у них природні здібності. Діти

виростають, і виростають їх погані звички. Ця порада стосувалася власне кліматичних умов (не перебільшувати значення тепла для здоров'я, правил загартування хлопчиків).

3. Батьки не мають права бездумно задовольняти всі бажання і примхи дитини, оскільки це може призвести до моральної загибелі дорослої людини. Ця порада стосувалася питань раціонального харчування, обмеження раціону простою їжею, традиційною для англійської кухні (молочні супи, каші на воді, вівсянка, сирі овочі та ін.), відмови від прянощів, солі та цукру.

4. Суворість батьківського ставлення й обмеження дитячої свободи мають поступово зменшуватись відповідно до процесу дорослішання дитини, яка повинна навчитися керуватися в поведінці власним розумом.

5. Авторитет батьків формується через страхи, пошану, які змінюються поступово на любов і дружбу (відкриті прояви їх).

6. Батьки повинні усвідомити, що тілесні покарання не є дієвим засобом, оскільки часто лише є коренем інших поганих вчинків: «Такий різновид невільницької дисципліни формує невільницький характер» [71].

Більшість постулатів програми Джона Локка щодо виховання джентльмена збереглися і творчо використовуються в шкільництві і сімейному вихованні в сучасній Великій Британії. Зокрема, на фізичну культуру виділено в середньому 15 % навчального часу на загальноосвітньому рівні. Програма фізичного виховання передбачає формування чітко визначених валеологічних умінь та фізичних якостей на різних стадіях фізичного розвитку людини: від 1 – до 7 років, 2 – 7 – 11 років, 3 – 11 – 14 років, 4 – 14 – 16 років. Широкою популярністю у Великій Британії користуються приватні школи-інтернати, в яких навчально-виховний процес організовується по сімейному типу. Більшість шкіл мають басейни і добре обладнані спортивні зали, майданчики, ігрові поля, тенісні корти. Традиційним є для англійських шкіл виділення половини одного дня у навчальному тижні для проведення спортивних ігор, змагань, туристичних

походів. Навчальний розклад субот так само передбачає проведення занять з фізкультури [71].

Реформаторські ідеї Локка не одразу почали втілюватися в життя. Досить довгий час ті з них, що були більш ліберальними, поєднувалися з консерватизмом англійської системи освіти.

Школи Великої Британії мають репутацію «жорстких шкіл», тобто таких, що наслідують суворі методи навчання та виховання. Проте за останні декілька десятиліть в цій країні відбулись численні зміни, які можна розглядати як перехідні в плані здійснення трансформації від авторитарної системи освіти до системи ліберальної [99].

Консерватизм – одне із глибоких філософських понять, вироблених людством, яким користуються гуманітарії, пристосовуючи його до своїх наук. Але є головне, що робить усіх консерваторів схожими один на одного, у якій би гуманітарній ніші вони не перебували, і цим головним є функція збереження. Вічним суперником консерватизму виступає лібералізм. Термін «лібералізм» у перекладі з латині означає прагнення до волі, до новизни [64, с.126].

Становлення британського лібералізму безпосередньо пов'язане з завершенням промислового перевороту в цій країні, який викликав різку зміну соціальної структури на островах Великобританії першої половини XIX ст. Одним з головних соціальних результатів промислової революції стало зміцнення економічних позицій і збагачення підприємницьких буржуазних кіл. Стрімке збагачення буржуазії, у свою чергу, призвело до зближення способу життя й соціальних пріоритетів промисловців і земельної аристократії.

До кінця XIX ст. у інших європейських країнах загострюється увага суспільства й держави на проблемах шкільної освіти. Образ школи склався історично й, незважаючи на специфіку його в різних країнах, він зберігався століттями.

Тим часом економічна й суспільно-політична ситуація, яка склалася до цього часу в Західній Європі й США, стала іншою, стара школа не відповідає новим умовам життя. А отже, потрібно було внести корективи в модель школи, яка будувалася століттями, що й намагалися зробити ще в XVIII ст. відомі педагоги й що залишилося лише в теорії.

Епоха Просвітництва – це епоха духовного розвитку європейського суспільства XVII – XVIII ст., основою якої є раціоналізм. Спочатку це стосувалося Франції, Нідерландів, Англії, Німеччини, потім поширилося на всю Європу, у тому числі, й на Росію. Сутнісна, принципова характеристика цього історичного часу лежить в новому типі діяльності та орієнтації в соціальному просторі. Розвиток філософської думки в цю епоху відбувався за умов зміни її антропологічних, культурологічних і аксіологічних засад, осмислення нового образу людини як об'єкта і суб'єкта діяльності. Філософи доби Просвітництва вбачали в людській природі такі головні риси, як розумність, прагнення до свободи, активність. В Англії в епоху Просвітництва найбільш помітна особа джентльмена, дворянина, який відповідає новим сучасним запитам: його спосіб життя близький до стилю земельної аристократії, з практичним досвідом і вмінням діставати вигоду, вести справи, ощадливо ставитися до свого майна та з прибутком укладати капітали [61].

В цей час школа потребує кардинального перетворення – таким усе частіше ставав заклик до суспільства з боку педагогічних діячів.

Шляхи вирішення освітніх проблем бачилися різними. Знову пробудився інтерес до педагогічних теорій і досвіду Я.А. Коменського, особливо пильно вивчалася педагогіка того ж таки Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо й І.Г. Песталоци з їхніми принципами опори на самодіяльність, ініціативу, творчість дитини, визнанням розвиваючої ролі праці [112, с.115].

Ідеї епохи Просвіти про право на освіту дітей із усіх прошарків суспільства також були поставлені на порядок денний в XIX ст, і знайшли своє втілення у введенні загальної початкової освіти. Із середини до кінця

XIX ст. у всіх європейських країнах і в США було оголошено про обов'язкове навчання всіх дітей від 6 до 14 років в обсязі початкової школи (4-6 років). Створюються державні школи, часто безкоштовні.

Однак внутрішня сутність школи залишається незмінною. Школа словесного, книжкового навчання часів Середньовіччя була жива й в Новий час. Застосовувалися спроби створення нового типу освіти. Головним принципом була оголошена самодіяльність дитини, заснована на «навчанні ідеям» і наочності, покликана впорядкувати й доповнити знання учня. Але вона залишалася словесною школою «слухання» і пасивного сприйняття потрібного знання, не зважала на природні потреби дитини [145, с.241].

Саме в цьому проявлялось існування консервативних та поступове піднесення ліберальних традицій виховання.

Наприкінці XIX спостерігалось незвичайне пожвавлення в педагогічній області. З'явилася безліч реформаторських педагогічних планів. Дискусії зводилися до одного: якій бути народній школі, чому учити дітей з народного середовища, як розбудовувати їх, які організаційні принципи покласти в основу народної школи. Багато з педагогів вважали, що освіта – це єдиний засіб поліпшення життя бідняків.

Серед педагогів реформаторів були розроблювачі й прихильники трудової школи, педагогіки дії, індивідуальної, соціальної, лікарської, моральної, експериментальної педагогіки й ін. Багато ідей висловлювалося в області спеціальних методик. Критикували стару школу також за відсутність уваги до дитини, незнання її потреб та інтересів.

Тогочасні критики стверджували, нібито школа пригнічує активність дитини, убиваючи в ній дух самостійності, ініціативи й заповзятливості, жагу до дослідження. Шкільне навчання спрямоване на те, щоб дитина стала здатною перемагати в боротьбі за існування, вчитися для себе, а не для інших людей.

Шкільна кімната з лавами, на яких діти повинні сидіти сумирно, і столами, розставленими по прямій лінії, шкільні дошки – усе це не залишає ніякого місця для руху.

У школі учневі потрібно займатися за настановами вчителя, й замість того, щоб допомогти товаришеві, потрібно відділитися від нього, щоб той не списував. Діти мають справу в навчанні не з речами, а з їхніми тінями, замість особистого досвіду все більше значення набуває книжкове знання. Замість колишньої сміливої заповзятливості у школі виявляється навчання по заїждженим шляхам, місце спостережень, досліджень займає незаперечне слово вчителя. Але, тут діти здобувають і потрібні, дорогоцінні якості: пунктуальність, витримку, дисциплінованість, почуття боргу, але втрачають активність [94, с.82].

Школа й життя перебувають у протиріччі одна з одним. Закінчуючи школу, молодь виявляється невідповідною ні до якоїсь роботи, не має практичні знання й навички.

Отже, можна зробити однозначний висновок, що англійська система освіти, стиль відносин педагогів і дітей, навчальні приміщення підлягали докорінним змінам.

В останній чверті XIX ст. почався процес кардинальної перебудови школи, що проходив протягом усього XX ст. Ці зміни були обґрунтовані насамперед новими теоріями освіти.

Перші англійські університети – Оксфорд і Кембридж – дали іменування першому поколінню всіх британських вузів: «кам'яні», названі так через грубу кам'яну кладку стін. Оксфорд (1169 р.) і Кембридж (1209 р.) по своїй організаційній структурі відносяться до федеративних або колегіальних університетів, тобто університетів, основу яких становлять коледжі, наділені високим ступенем автономії.

Така організаційна структура сприяла динамічній адаптації перших університетів до мінливих умов – відкриття нових коледжів і факультетів (а

потім і дослідних центрів) проходило «безболісно» для інституціонального фундаменту університету.

До початку XIX ст. інших університетів в Англії не було взагалі, хоча Кембридж і Оксфорд постійно розширювалися за рахунок входження в їхню структуру все більшої кількості нових коледжів.

Виникнення другого покоління британських вузів пов'язане з індустріальною революцією й потребою у кваліфікованих управлінцях. Нові університети закладаються в промислових центрах – Лондоні 1836 року, потім у Манчестері (1851 р.), у Бірмінгемі (1900 р.), у Ліверпулі (1903 р.) та у Брістолі (1909 р.).

Основними поворотними моментами в історії англійської школи є створення в останній третині XIX століття національних систем народної освіти, пошук шляхів реформування самої школи. Ці роки були відзначені посиленням централізації управління та фінансування шкіл, продовженням термінів початкової освіти.

Незважаючи на певний прогрес, у порівнянні з минулим століттям, у кожній національній системі освіти виникали свої проблеми: в США – різке відставання сільської школи від міської, та програми середньої школи, що не відповідали своєму часу; в Англії – децентралізація народної освіти, переповнення масових шкіл, традиціоналізми класичної середньої освіти; у Німеччині – догматизм в методах навчання, надмірне втручання церкви; у Франції – відсталість розвитку професійної освіти [145, с.193].

Але характерною для цих країн була необхідність привести школу та систему виховання у відповідність до вимог суспільства та часу.

Пошук шляхів зміни школи проходив в атмосфері дискусій з проблем людини, її виховання і освіти. В орбіту суспільного інтересу поряд з традиційними об'єктами вивчення – школи і сім'ї – починало входити вивчення трудової діяльності учнів, особистих відносин. Це були зовнішні фактори, що впливали на зміни характеру шкільної практики. Але існували і фактори, пов'язані із розвитком педагогічних наук [145, с.195].

Численні концепції і течії в суспільно-педагогічній думці кінця XIX століття часто зводяться до єдиного поняття «реформаторська педагогіка» чи «рух нового виховання». Серед цих течій найбільш відомими були рухи прихильників «вільного виховання», «трудої школи», «школи дії», «соціальної педагогіки», «прогресивного виховання».

В умовах кінця XIX століття всюди посилювалась участь державних органів в управлінні і зміні характеру діяльності загальноосвітньої школи. До кінця століття майже в усіх розвинених країнах Європи і Америки були видані закони про обов'язкову початкову освіту. Один із авторів законодавчого акту про освіту в Англії Г. Форстер виразив загальну занепокоєність всіх розвинених країн, стверджуючи, що якщо вони не забезпечать своїх робітників належною підготовкою до професійної діяльності, то тоді незважаючи на будь-які зусилля і енергію, ці країни стануть переможеними в світовій конкуренції [145, с.197].

Помітне місце в ряді педагогів-реформаторів XIX-XX ст. займали Георг Кершенштейнер, та, особливо, Джон Дьюї, які запропонували нові рішення шкільних проблем. Георг Кершенштейнер (1854 – 1932) – представник німецької педагогіки, в той час як Джон Дьюї (1859 – 1952) – американський філософ, один із засновників прагматизму, соціолог і педагог. Наріжним каменем його педагогіки є досвід, індивідуальна діяльність людини, імпульсивна й інстинктивна.

Крім названих представників реформаторського напрямку, до кінця XIX ст. одержали популярність прихильники експериментальної педагогіки. Наприклад, Едуард Ай Торндайк (1874 – 1949) – американський психолог і педагог, який виходив із твердження, що поведінка людини – це зовнішні реакції організму, викликані стимулами, що й закріплюються багаторазовими вправами. Експериментальну роботу звів до тестів. Експериментальна педагогіка Торндайка стимулювала вивчення дитини, установила деякі закономірності розвитку дитини.

Концепції та ідеї, що були висловлені представниками реформаторського руху різних країн активно застосовувалися та підтримувалися англійським суспільством. Зокрема, до них належали представники американського, німецького, французького підходів до зміни системи освіти.

Так, наприклад, Кершенштейнер оголосив, що школа майбутнього – це школа роботи.

Для нової школи необхідно:

- 1) велике поле ручної праці, яке, залежно від здібностей дитини, стане засобом розумового розвитку;
- 2) освоєння праці, якою займаються батьки;
- 3) робота, здійснювана разом з товаришами.

Суть «трудової школи» Кершенштейнер бачив у тому, що вона дає учневі мінімум знань і максимум умінь і працьовитості, а також відповідні громадянські переконання.

Учити працювати практично потрібно не для того, щоб діти вміли пиляти, шити, ткати, а для того, щоб, ставши дорослими, вони розуміли ціль і благо держави, службі їй присвячували б себе, працювали в ім'я людей або великої ідеї [82, с.58].

Даний підхід був характерним для держав, в яких відбулася індустріальна революція. Наявність великої кількості нових робітничих місць і відсутність кваліфікованих працівників спонукала до нової системи освіти. Освіти, в якій мінімум теоретичних знань і максимум практичних, що давало змогу швидко підготувати професійні кадри.

Індустріальна революція змінила не тільки економічне життя суспільства, а й його ставлення до духовного світу людини. В цей час більше цінувалися професійні навички ніж внутрішній світ людини, її здатність до глибокого мислення та аналізу. Те від чого прагнув відійти Дж. Локк зазначаючи, що «ділова людина» повинна бути «джентльменом» не

відповідало індустріальному суспільству, яке прагнуло до економічного зростання.

Основне завдання школи за Джоном Дьюї – зробити суспільство «більш гідним і гармонічним». У центр уваги школа повинна поставити практичну діяльність учнів. Він вважає, що для величезної більшості людей інтелектуальний інтерес не є пануючим, вони мають практичні схильності. Тому школі не варто задаватися високими цілями, а ввести такі види діяльності, які задовольняють більшість.

Людина з'являється на світ з певними здатностями й інстинктами. Спадковість лімітує виховання, «педагог не може використовувати те, чого немає в особистості». Виявлення й розвиток схильностей – у цьому полягає сутність виховання.

Навчання є процес переробки особистого досвіду, а не оволодіння знаннями, у яких узагальнений досвід людства; у навчанні головну роль виконують спонтанний інтерес та імпульсивна діяльність дитини.

Тому що в досвіді дитини відбивається навколишній його світ, матеріали навчання й потрібно брати з досвіду дитини. Звідси виводиться за Дьюї неможливість попереднього складання навчальних курсів.

В ХХ ст. ідеї Дьюї знайшли широке поширення, у нього з'явилися послідовники, які розвили його принципи й перетворили стару школу [145, с.198-204].

Описані вище підходи вчених до шкільної освіти дозволяють виділити загальні риси педагогіки реформаторів:

1. Школа повинна опікуватися не стільки про передачу знань, скільки про загальний розвиток дітей, про їхнє вміння самостійно здобувати знання, спостерігати факти й робити висновки, формулювати узагальнення.

2. Важливу роль у навчанні потрібно відвести ручній праці учнів, що має на меті загальний розвиток, що й дозволяє поєднувати інтелектуальну й ручну працю.

3. Визнавалося необхідним естетичне виховання. Ним школа взагалі не займалася до кінця XIX ст., лише церковний спів входив в структуру релігійного навчання в школі, фізичний розвиток, спорт також були відсутні в програмі загальноосвітньої школи.

4. Практична спрямованість навчання, підготовка школярів до активної участі в праці.

5. Облік вікових та індивідуальних особливостей дітей і створення умов для розвитку індивідуальності.

Реформа школи у Великобританії не копіює американської, але має певну схожість у побудові змісту середньої освіти, де також є базовий (загальнонаціональний) та місцевий компоненти. Прийнятий парламентом у 1983 р. закон про реформу ухвалює, що в навчальному плані шкіл є обов'язковими є лише англійська мова і література, математика, релігія і фізкультура (у межах 50% часу), а також при розробці програм у школах враховуються місцеві умови для профорієнтації учнів на місцеві виробництва і ферми. Рекомендується також враховувати думку батьків і учнів.

Суттєвим поштовхом до реформування шкільної освіти на початку XX століття було, по-перше, прийняття у 1902 році нового Закону про освіту – Акта Бальфура, за яким метою навчання є розумовий та фізичний розвиток школярів, підготовка до життя та праці, формування вмінь і навичок, створення умов для розвитку обдарованих дітей. Відтоді місцеві органи народної освіти стали відповідати за організацію державних середніх шкіл. Позитивним моментом таких змін стало різке збільшення кількості середніх шкіл. По-друге, прийняття у 1918 році нового Закону народної освіти – Акта Фішера, через який червоною стрічкою проходила необхідність створення рівних умов для здобуття освіти. Елементарна школа у зв'язку з подовженням навчання до 14 років була реорганізована у 1926 році у молодшу (загальну початкову) – для дітей 5-11 років та старшу (середню) – для дітей 11-14 років [139, с.165-169].

Розвиток науки у Великобританії у роки вищезазначених реформ йшов у напрямі есенціалізму. Ця філософія утвердила мету освіти: передача основних знань і умінь, тобто школи зосереджуються на найважливішому, найсуттєвішому. Англійська освіта характеризується прагматизмом, себто спрямованістю на практику, цим вона відрізняється від французької, де існують принципи: якомога більше дисциплін, і обов'язкових; виховання вільної особистості, яка вміє робити вибір. В Англії більшість масових шкіл, хоч є «публік скулз», які готують вищу еліту. До 80-х років школи в Англії були автономними, децентралізованими, мали велику вибірковість предметів (50%). Обов'язковими предметами у двох старших школах були англійська мова та література, математика, релігія і фізкультура. Великобританія не бажала переймати чужого досвіду, оскільки це острівна, замкнена держава, і це призвело до послаблення освітнього потенціалу населення. Низка обстежень показали, що, наприклад, математична підготовка 13-річних учнів відставала від рівня Франції чи Японії.

Відзначимо, що до 1980 року система шкільної освіти Великої Британії була настільки децентралізованою, що навчальні плани розроблялися на рівні шкіл, а вчителі самостійно готували навчальні програми, використовуючи рекомендації Міністерства, екзаменаційні вимоги, методичні матеріали. У 1987 році уряд консерваторів підготував програмний документ «Національний навчальний план», у якому пропонувалося введення єдиного набору навчальних предметів та була сформульована провідна мета майбутньої реформи: «Піднести рівень освіти так само швидко, як він зростає у країнах-суперницях» [219, с.8].

У цьому контексті була висунута теза щодо створення «загального ядра» програм, яка дістала подальший розвиток у Білій книзі 1985 року «Найкращі школи» [209, с.14-15].

Проте сучасні радикальні перетворення в системі шкільної освіти Великої Британії розпочалися з Акта Бейкера, прийнятого у 1988 році, в основі якого лежало гармонійне поєднання неоконсервативної та

неоліберальної освітніх ідеологій. Основними принципами були проголошені: високі стандарти та якість освіти для всіх (уведення національних навчальних програм, рівнів навчальних досягнень учнів кожного класу з кожного предмета, національних тестів з англійської мови, математики та природничих наук учнів 7, 11, 14, 16-річного віку), надання батькам можливості вибору форми освіти для дітей [212, с.4].

Закон про реформу освіти 1988 року визначив такі шкільні предмети, які повинні викладатися у початкових та неповних середніх школах: предмети «ядра» – математика, англійська мова, природознавство, а також географія, технологія, мистецтво, релігія (один урок на тиждень). На їх вивчення відводилося 70-75% навчального часу. Не менш значущим результатом реформи 1988 року стала централізація управління шкільною освітою поряд з розширенням прав шкіл та створення нового типу середнього навчального закладу – місцевих технологічних коледжів, які, отримуючи додаткові субсидії від уряду та великих фірм, повинні були давати широку загальну освіту з акцентом на природничі науки і технологію. Основною метою їх створення була підготовка спеціалістів вищого рівня для промисловості [139, с.165-169].

Релігія залишалась основним предметом згідно із законом 1944 року. Контроль за змістом освіти було покладено на Державного секретаря освіти, таким чином державні органи забрали частину функцій у місцевих.

У 1993 році вийшла доповідь національної комісії з освіти «Вчитися досягати успіху», у якій зроблено аналіз стану освіти, вказано стратегічні напрями її розвитку і дано 7 цілей-рекомендацій:

1. Високоякісне дошкільне виховання у віці трьох-чотирьох років.
2. Навчальні курси повинні розвивати в дітях все краще; замість десяти обов'язкових предметів ввести п'ять основних галузей знань (мова, математика, природничі науки і технологія, виразні мистецтва і фізкультура, гуманітарна сфера). Вводиться новий диплом після 11 – річної обов'язкової

школи і 13-річної повної середньої школи замість сертифікатів про неповну, повну загальну середню освіту і професійну кваліфікацію.

3. Кожен учень на кожному уроці має право на хороше викладання і відповідні умови навчання. Цей розділ стосується вчителя, його підготовки, підвищення кваліфікації. Кожен учитель повинен мати план особистого розвитку і два робочі дні на рік займатися на курсах підвищення кваліфікації.

4. Кожен повинен учитися все життя, і це потрібно заохочувати. Освіта повинна бути неперервною.

5. Управління освіти і підготовкою кадрів повинні бути об'єднані, а департамент освіти об'єднаний з департаментом зайнятості.

6. Слід збільшити інвестиції (суспільні і приватні) в освіту і підготовку кадрів.

7. Досягнення повинні зростати, і зрушення в освіті і підготовці кадрів повинні бути відкриті для оцінки кожним членом суспільства.

З цього документа можна зробити висновки, що в останні роки освіти у Великобританії надається більше значення, ніж раніше, бо країні потрібні «знаючі робітники», талановиті професіонали. У законі говориться про необхідність духовного, морального, культурного, розумового і фізичного розвитку дітей, з покоління в покоління потрібно передавати такі людські цінності, як справедливість, повага до всіх людей, почуття обов'язку перед суспільством, піклування про близьких, культурну спадщину свого народу. Діти в демократичному суспільстві повинні знати свої права і обов'язки, бути вихованими в дусі терпимості і свободи. «Освіта – це не лише передача знань, але й наділення силою», – сказано в законі (мається на увазі силою духовною, моральною). Головне завдання хорошої освіти – «уміти досягати великих успіхів», винести зі школи навички і бажання вчитися, упевненість у своїх силах це – запорука успіху в житті.

Якщо у Франції всі діти 3-4 річного віку відвідують дошкільні заклади, то у Великобританії – 50% дітей відвідують дитячі садочки і підготовчі класи шкіл.

У Великобританії в кінці восьмидесятих лише 15% молодих людей вступають до університетів, тоді як у Німеччині – 30%, у Франції – 35%. Відставання значні, необхідно було вживати певних заходів. Це сталося тому, що в Англії існував поділ дітей на здібних і не здібних до навчання. В останні роки ставиться завдання: до 2000 року 90% дітей до 18 років повинні бути охоплені навчанням.

В освіті впроваджуються державні стандарти знань та умінь, введено 11 обов'язкових предметів (разом з релігією), які становлять 75% навчального часу.

Особливістю Закону про освіту 1994 року стало прийняття низки заходів щодо вдосконалення системи підготовки вчителів: створення Національного агентства з підготовки педагогічних кадрів, відкриття для випускників спеціальних курсів з початкової педагогічної підготовки, прийняття нових хартій батьків, які визначали та закріплювали їх права й обов'язки стосовно дітей, школи та вчителів [208].

Університетський сектор, у якому була сконцентрована підготовка фахівців з вищою освітою, виявив свою недостатність. У цей період у Великобританії діяло двадцять три університети із загальною чисельністю студентів в 102 тис. чоловік.

Державні навчальні заклади Великобританії перебувають у спільному веденні («партнерстві») Департаменту освіти й працевлаштування і місцевих органів влади.

Законом 1944 року була введена так звана потрійна система, згідно з якою по закінченню початкової школи дітей після тестових іспитів розподіляють по трьом різним типам державних середніх шкіл. Найбільш обдаровані учні (таких близько 20%) надходять в Grammar school («середня класична школа») і вчаться там п'ять-сім років, найменш здатні (близько 5%) потрапляють в Technical school («технічне училище») зі строком підготовки п'ять, рідше сім років. А інші (близько 70%) отримують освіту в Modern school («сучасна школа»), де навчаються чотири-п'ять років. Modern

school назвали так тому, що в ній на відміну від Grammar school не викладали прадавні мови (латинь і давньогрецький).

За тим же законом у старших класах класичної й сучасної шкіл учні діляться на дві основні групи й проходять підготовку по двом різним програмам: гуманітарного й природно-математичного профілів. Переважна більшість випускників Grammar school отримують освіту в установах Further і Higher education. Найбільш обдаровані випускники Modern school теж продовжують вчитися. Студенти технічних училищ здобувають загальноосвітні й загально-технічні знання, а також проходять початкову підготовку по обраній спеціальності. Значна частина програми всіх типів середніх шкіл – практичні заняття. І багато випускників відразу ж починають працювати, незалежно від того, чи збираються вони вчитися далі.

Потрійна система з моменту своєї появи зазнавала різкої критики за нездатність забезпечити рівні умови для одержання якісної освіти представниками всіх прошарків суспільства. Проте вона продовжує займати значний сегмент у державному секторі народної освіти, причому особливо міцні позиції має в сільських районах Великобританії.

На відміну від державних приватні установи (раніше вони називалися «незалежні публічні школи») працюють на платній основі. Хоча й у тих, і в інших діє єдина програма й існують єдині екзаменаційні вимоги, випускники приватних закладів, як правило, проходять набагато більш якісну підготовку, і, відповідно, перед ними відкриваються більш широкі перспективи. Так, за даними британської Ради приватних шкіл (Independent schools council), середню освіту на комерційній основі сьогодні в Об'єднанім Королівстві одержують лише 7% учнів. З них 92% стають студентами університетів, а з випускників державних шкіл – тільки 60%.

Тут приділяють багато уваги всебічному розвитку вихованців, включаючи в курс підготовки додаткові предмети: музику, історію мистецтв, сценічну майстерність, психологію й ін. Хоча всі середні освітні установи зобов'язані додержуватися загальнонаціональної програми, приватні школи

мають право формувати свої навчальні плани виходячи з особистих запитів дітей. Рівень теоретичної підготовки, отриманої в таких школах, досить високий. Не менш важливо, що платні заклади додають багато зусиль для того, щоб розвинути у вихованця упевненість у своїх силах, уміння незалежно мислити й відстоювати власну точку зору, здатність працювати в команді.

Приватні школи – невід’ємна частина традиційного англійського способу життя. Вони здавна служать свого роду «фабриками» справжніх «локківських» джентльменів, поставляючи кадри для британської політичної, військової й фінансово-промислової еліти. Значна кількість таких навчальних закладів виникла у Вікторіанську епоху, але в найбільш прославлених з них більш прадавня історія.

Поступово скорочується й розрив по якості освіти й престижності між приватними й деякими державними закладами.

Загалом структура світової вищої освіти видається надзвичайно різноманітною, однак домінують дві тенденції:

1. Унітарна, або єдина, система, коли вища освіта забезпечується університетами чи відповідними до них закладами. Такі заклади пропонують як загальні академічні ступені, так і професійно орієнтовані програми різної тривалості і рівня. В унітарній системі вищої освіти до її складу входять лише університети (частка інших ВНЗ становить незначний відсоток). Такою є освіта в Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії, Швеції. Деякі експерти виділяють в окрему групу країни з так званими «інтегрованими» університетами, до складу яких увійшли спеціалізовані середні і вищі навчальні заклади (Швеція та Іспанія) та країни, що належали до соціалістичного табору.

2. Бінарна, або подвійна, система з традиційним університетським сектором, що так чи інакше опирається на концепцію університету Гумбольдта та на окремий не університетський сектор вищої освіти, що має чітко окреслену структуру. Така система освіти притаманна більшості розвинених країн світу, де поряд з університетським сектором існують

численні спеціалізовані заклади, які приймають чималу частину молоді. З європейських країн бінарну систему вищої освіти мають Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ряд інших [163].

Прямим наслідком рекомендацій наступної парламентської комісії – «комісії Робінса» (1963) – стало, по-перше, різке розширення сектору університетської освіти, а по-друге, створення спеціалізованого державного сектору вищої освіти (політехнічних інститутів і коледжів) у якості альтернативи університетському. Така бінарна система, зберігаючи традиційну автономію університетів, на якийсь час дозволила адаптувати вищу школу до потреб суспільного розвитку.

Закон про подальшу й вищу освіту скасував бінарну систему й заснував єдину модель вищої освіти, надавши політехнічним коледжам і еквівалентним навчальним закладам статус університетів. Більше того, ряду коледжів було надане право, яке раніше було винятковою прерогативою університетів – право присвоєння магістерського ступеня.

Отже, напрямок розвитку британської системи освіти в ХХ сторіччі включає у себе наступні стадії:

1. Розширення й диференціація університетського сектору (кінець ХІХ – початок ХХ століття), поява другого покоління британських університетів, обумовлене індустріалізацією.

2. Розширення системи вищої освіти (60 – ті роки ХХ ст.), пов'язане з демографічним сплеском і потребами післявоєнної економіки.

3. Як наслідок двох попередніх тенденцій – переорієнтація вихідної елітарної британської освітньої системи на потокове, масове виробництво фахівців.

4. Становлення бінарної системи вищої освіти: розмежування сектору автономних університетів «старого зразка» і сектору спеціалізованих інститутів вищої освіти (коледжів), орієнтованих винятково на виконання держзамовлення.

5. Як наслідок політики освітньої експансії – ускладнення системи, виникнення нових труднощів керування й контролю. У підсумку, ліквідація бінарності, уніфікація, зрівняння статусу спеціалізованих коледжів і університетів (90 – ті роки).

6. Розвиток конкуренції «старих» і «нових» вузів.

Сучасний уряд Англії наполягає на абсолютній нагальності радикальних змін в освіті. Таке твердження вони мотивують передусім через необхідність переконання середнього класу в дієвості державної освітньої системи, у її спроможності задовольнити потреби в якісній освіті. Ця програма спирається на деякі принципи: амбіційні стандарти, децентралізація відповідальності, високий рівень інформованості суспільства щодо результатів діяльності шкіл та чітко поставлені освітні цілі, звітність (передбачає інспектування), втручання у справи шкіл у напрямі, зворотному до рівня їх успішності (нагороди, допомоги) [113, с.133-140].

З 70 – 80-х рр. у школах у навчальних цілях використовують різні ігрові методи, такі, як драматизація, рольові, сюжетні ігри. Гра викликає в учня емоційне відношення, стимулює їхню увагу, творчість, активізує наявні знання, розбудовує пізнавальний інтерес. Зокрема для шкіл створена велика кількість ігор, які використовуються на заняттях. За допомогою малюнків, схем, портретів, текстів учні програють історичні події, вирішують гострі соціальні проблеми.

Майбутнє навчальних закладів пов'язане із застосуванням новітніх технічних засобів, що можливо, змінить і дидактичну систему. Але при цьому, безперечно, ніяка техніка не може замінити викладача.

Довгий час у закордонній педагогіці панувала думка, що розумовий потенціал людини визначений споконвічно природою й залишається незмінним протягом усього життя. Учнів практично відразу ділили на потоки по цьому принципу. Істотний недолік цієї системи полягав у тому, що вона підсилювала соціальну нерівність. Для визначення розумових здібностей використовувався метод інтелектуального тестування, але він виявляв тільки

рівень загального розвитку (тобто ті навички, які здобуваються протягом життя). Оскільки на рівень загального розвитку великий вплив виявляє соціальне середовище, то учні з багатих родин виявлялися в значно більш вигідному положенні.

Більшу популярність придбало механічне завчання текстів, гіпертрофована робота з підручниками. Учитель виступав як незаперечний авторитет і єдиний носій знань.

Отже, англійська система освіти пройшла низку етапів у своєму розвитку. Своє радикальне перетворення вона розпочала у XVII столітті. Погляди на освіту та виховання акцентувалися то на внутрішньому світі людини, її здатностях до мислення та аналізу, то на професійних якостях, але все ж англійська система освіти поєднує і перше, і друге. Вона також поєднує консервативний та ліберальний підхід до навчання. Саме завдяки поєднанню здавалося б різних поглядів і принципів навчання дана система залишається однією з найкращих в світі, оскільки метод стримування і противаг дає змогу їй розвиватися, але не радикальним методом.

Так, основні принципи висловлені Дж. Локком ще у XVII столітті і зараз залишаються актуальними. Ідеї та принципи, що для англійського суспільства починаючи з середньовіччя стали невід'ємною частиною освіти та виховання, в Україні, нажаль, і до сьогодні не знайшли значного поширення.

Так, порівнюючи англійську та українські системи освіти, слід зазначити, що вітчизняна освіта продовжує спиратися на кількісне надання знань шляхом запам'ятовування категорій та понять, не приділяючи значної уваги аналізу цих знань. В результаті отримуємо суспільство, яке має знання, але не вміє їх використовувати, аналізувати, а тому не може сформувати чіткої громадянської позиції.

До того ж відсутність акценту на вихованні моральної та етичної сторони людини призводить до ситуації, за якої навіть представники еліти не мають рис «джентльмена» Локка.

Не зважаючи на певні недоліки, нині система освіти Великобританії має чи не найкращу славу у світі. У Великобританії діє 30000 державних шкіл і 2300 приватних (1500 з яких – інтернати). Більшість державних шкіл (від 60% до 90%) – змішані. Фінансування шкільної освіти у Великобританії здійснюється із держбюджету, школи одержують гранти від місцевої чи федеральної влади і самостійно ними розпоряджаються. Іноді початкові школи об'єднуються у так звані кластери для отримання статусу грантоуправителя. Розміри фінансування залежать від кількості учнів. У Шотландії більшість шкіл фінансується із суспільних фондів, а в управлінні державними школами значну роль відіграють шкільні ради, в які входять батьки учнів даної школи. У приватних школах навчається 7% усіх дітей шкільного віку Великобританії. Здібні діти можуть отримувати стипендію від школи або від держави. Діє особлива урядова програма для заохочення юних талантів, а розмір допомоги залежить від середньорічних доходів сім'ї. У Північній Ірландії діє 21 приватна школа, однак система стипендій для талановитих школярів відсутня.

Майже століття система вищої освіти Великобританії мала бінарну структуру. Проте з наданням у 1992 р. технічним інститутам статусу університетів ці дві ланки вищої освіти об'єдналися, тому для Британських університетів характерний високий рівень автономії. Загальне керівництво вищою освітою здійснює Міністерство освіти і науки, яке реалізує цю політику через ради університетських фондів Англії, Шотландії та Уельсу. У Великобританії нараховується 89 університетів і 70 інститутів, з яких 39 вважаються новими після Акту 1992 р. Найстаріші університети – Оксфордський (відкритий у XII ст.) та Кембриджський (XIII ст.). В Ірландії перший університет було відкрито в Дубліні у XIV ст. Коли в останні десятиліття нашого часу істотно зріс попит серед населення на економічні та бізнес-спеціальності, в ірландській системі після шкільної освіти – Tertiary – з'явилися десятки професійних дипломних програм, тривалістю від кількох місяців до декількох років [171, с.312-313].

Таким чином, англійська система середньої освіти дійсно витримана часом, оскільки пройшла довгий і складний етап реформ та різноманітних інноваційних нововведень, але на цьому англійський уряд не зупиняється. Важливим кроком у наведенні порядку в закладах освіти є їх контроль не лише на державному, але й на шкільному рівні (Шкільні управлінські ради). Позитивною є певна розмежованість навчальних вимог до учнів з різним рівнем успішності. Тож можна зазначити, що така політика уряду має принести позитивні результати, про що говорять і самі автори реформ, спираючись на певні соціологічні дослідження. Британський досвід освітніх реформ є найбільш тривалим та суперечливим. Вивчення позитивного досвіду реформування середньої освіти Великобританії є доцільним і необхідним для вдосконалення вітчизняної системи середньої освіти [113, с.133-140].

Висновки до другого розділу

Отже, в розділі розглядаються особливості впливу на британську освіту двох впливових філософсько-світоглядницьких течій – консерватизму та лібералізму. Зазначається, що становлення британського лібералізму безпосередньо пов'язане із завершенням промислової революції в країні, формуванням та зміцненням промислово-фінансової буржуазії. Її інтереси стають ключовими у визначенні змісту і напрямів розвитку британської освіти.

Одне із свідчень цього – процес кардинальної перебудови школи, що розпочався в останній чверті XIX століття. Аналізується зміст тогочасних філософсько-педагогічних дискусій, учасники яких шукали відповіді на питання – якій бути народній школі, чому саме учити дітей з народного середовища, як розбудовувати їх, які організаційні принципи покласти за основу народної школи. Багато з педагогів вважали, що освіта – це єдиний засіб поліпшення життя бідняків.

В цей час були розроблені світоглядницькі принципи трудової школи, педагогіки дії, індивідуальної, соціальної, лікарської, моральної, експериментальної педагогіки й ін. Багато ідей висловлювалося в області спеціальних методик, також критикували стару школу за відсутність уваги до дитини, незнання її потреб та інтересів.

Основними поворотними моментами в історії англійської школи є створення в останній третині XIX століття національних систем народної освіти та пошук шляхів реформування самої школи. Ці роки були відзначені посиленням централізації управління та фінансування шкіл, продовженням термінів початкової освіти.

Пошук шляхів зміни школи проходив в атмосфері дискусій з проблем людини, її виховання і освіти. В поле зору суспільного інтересу поряд з традиційними об'єктами вивчення – школи і сім'ї – починало входити вивчення трудової діяльності учнів, особистих відносин. Це були зовнішні фактори, що впливали на зміни характеру шкільної практики. Але існували фактори, пов'язані із розвитком педагогічних наук.

В роботі зазначається, що у суспільно-педагогічній думці кінця XIX століття знайшло своє обґрунтування поняття «реформаторська педагогіка» або «рух нового виховання». Серед цих течій найбільш відомими були рухи прихильників «вільного виховання», «трудової школи», «школи дії», «соціальної педагогіки», «прогресивного виховання».

Видатними педагогами-реформаторами XIX-XX століть були Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюї та Е. Торндайк. Їх концепції та ідеї активно застосовувалися та підтримувалися англійським суспільством. Зокрема, вважалось, що школа майбутнього – це школа роботи.

Для нової школи необхідно:

- 1) велике поле ручної праці, яке, залежно від здібностей дитини, стане засобом розумового розвитку;
- 2) освоєння праці, якою займаються батьки;
- 3) робота, здійснювана разом з товаришами.

Зазначений підхід був характерним для держав, в яких відбулася індустріальна революція. Наявність великої кількості нових робітничих місць і відсутність кваліфікованих працівників спонукала до створення відповідної системи освіти. Освіти, в якій мінімум теоретичних знань і максимум практичних, що давало змогу швидко підготувати професійні кадри.

Індустріальна революція змінила не тільки економічне життя суспільства, а і його ставлення до духовного світу людини. В цей час більше цінувалися професійні навички, ніж внутрішній світ людини, її здатність до глибокого мислення та аналізу. Те, від чого прагнув відійти Дж. Локк, зазначаючи, що «ділова людина» повинна бути «джентльменом», не відповідало індустріальному суспільству, яке прагнуло до економічного зростання.

Основне завдання школи за Дж. Дьюї – зробити суспільство «більш гідним і гармонічним». У центр уваги школа повинна поставити практичну діяльність учнів. Він вважає, що для величезної більшості людей інтелектуальний інтерес не є пануючим, вони мають практичні схильності. Тому школі не варто задаватися високими цілями, а ввести такі види діяльності, які задовольняють більшість.

Докладно аналізуються ключові ідеї філософії педагогів-реформаторів:

1. Школа повинна опікуватися не стільки передачею знань, скільки загальним розвитком дітей, їхнім вмінням самостійно здобувати знання, спостерігати факти й робити висновки, формулювати узагальнення.

2. Важливу роль у навчанні потрібно відвести ручній праці учнів, що має на меті загальний розвиток і дозволяє поєднувати інтелектуальну й ручну працю.

3. Визнавалося необхідним естетичне виховання. Ним школа взагалі не займалася до кінця XIX століття, лише церковний спів входив до структури релігійного навчання в школі, фізичний розвиток, спорт також були відсутні в програмі загальноосвітньої школи.

4. Практична спрямованість навчання, підготовка школярів до активної участі в праці.

5. Облік вікових та індивідуальних особливостей дітей і створення умов для розвитку індивідуальності.

Звертається увага на важливість для шкільної освіти на початку ХХ століття, по-перше, прийняття у 1902 році нового Закону про освіту – Акта Бальфура, за яким метою навчання є розумовий та фізичний розвиток школярів, підготовка до життя та праці, формування вмінь і навичок, створення умов для розвитку обдарованих дітей. Відтоді місцеві органи народної освіти стали відповідати за організацію державних середніх шкіл. Позитивним моментом таких змін стало різке збільшення кількості середніх шкіл. По-друге, прийняття у 1918 році нового Закону народної освіти – Акта Фішера, через який червоною стрічкою проходила необхідність створення рівних умов для здобуття освіти. Елементарна школа, у зв'язку з подовженням навчання до 14 років, була реорганізована у 1926 році: у молодшу (загальну початкову) – для дітей 5-11 років та старшу (середню) – для дітей 11-14 років.

Сучасні радикальні перетворення в системі шкільної освіти Великої Британії розпочалися з Акта Бейкера, прийнятого у 1988 році, в основі якого лежало гармонійне поєднання неоконсервативної та неоліберальної освітніх ідеологій. Основними принципами були проголошені високі стандарти та якість освіти для всіх (уведення національних навчальних програм, рівнів навчальних досягнень учнів кожного класу з кожного предмета, національних тестів з англійської мови, математики та природничих наук учнів 7, 11, 14, 16-річного віку), надання батькам можливості вибору форми освіти для дітей.

Зберігаючи наступність із попередніми етапами розвитку, британська система освіти в ХХ столітті зазнала наступних трансформацій:

– Розширення й диференціація університетського сектору (кінець XIX – початок XX століття), поява другого покоління британських університетів, обумовлена індустріалізацією.

– Розширення системи вищої освіти (60-ті роки XX ст.), пов'язане з демографічним сплеском і потребами післявоєнної економіки.

– Як наслідок двох попередніх тенденцій – переорієнтація вихідної елітарної британської освітньої системи на потокове, масове виробництво фахівців.

– Становлення бінарної системи вищої освіти: розмежування сектору автономних університетів «старого зразка» і сектору спеціалізованих інститутів вищої освіти (коледжів), орієнтованих винятково на виконання держзамовлення.

– Як наслідок політики освітньої експансії – ускладнення системи, виникнення нових труднощів керування й контролю. У підсумку, ліквідація бінарності, уніфікація, зрівняння статусу спеціалізованих коледжів і університетів (90-ті роки).

– Розвиток конкуренції «старих» і «нових» вузів.

Зазначені зміни відбулись в контексті взаємодії двох впливових ідеологій – консерватизму та лібералізму.

РОЗДІЛ 3

ВИКЛИКИ ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СВІТУ ТА ВІДПОВІДІ НА НИХ ПАРАДИГМАЛЬНИМИ ЗМІНАМИ В СИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОЇ ОСВІТИ

Розвинуті країни Європи, досягнувши значних успіхів у розбудові власної освіти в межах окремих держав, наприкінці 1990-х років дійшли висновку, що час виходити на цілковито новий рівень відкритості й міжнародної кооперації. Такі країни, як Велика Британія, Німеччина, Італія і Франція, виступили в 1998 р. з пропозицією нівелювати розбіжності у системах вищої освіти, ліквідувати нееквівалентні дипломи, невідповідність, невиправдану і суто місцеву своєрідність.

Власне ця своєрідність почала розглядатися як перешкода на шляху будь-яких спроб не тільки інтеграції освітніх систем, а й звичайних обмінів студентами і молодими науковцями. Європейський Союз, який вийшов у своїй консолідації на рівень єдиної валюти і наднаціонального уряду, відчув гостру потребу в узгодженні систем вищої освіти за допомогою Болонського процесу, що було проголошено за допомогою планів створення до 2010 р. інтегрованого європейського простору вищої освіти.

Про еволюцію моделей освітніх реформ почали вести розмови вже наприкінці 1960-х років окремі фахівці в галузі освіти та науковці Японії, США та інших розвинутих країн. Перш за все вони розпочали послідовне вивчення суспільства, яке мало прийти на зміну індустріальному. У подальшому сформувалася назва такого суспільства, яке надалі ми будемо називати «суспільством знань» і вкажемо, що значну кількість його рис ми можемо віднайти не в Японії чи США, керівники яких не позбавилися залишків імперських амбіцій, а в невеликих країнах Скандинавії, у Данії, Нідерландах, які розвиваються не на засадах «вільного ринку» і майже необмеженого індивідуального суперництва лібералізованої економіки, а на

чітких загальноприйнятих угодах щодо справедливого розподілу і використання валового національного продукту, ліквідації передумов для бідності та ін.

Досягнення освітою в Україні рівня освіти розвинених країн світу можливе шляхом реформування її концептуальних, структурних і організаційних засад, систематичного аналізу результатів діяльності ВНЗ, визначення пріоритетів щодо подальшої її трансформації на найближчий час і перспективу. Сучасним предметом діяльності освітньої діяльності все виразніше стає не тріада (знання, вміння, навички), а культурні потреби і творчі здібності вчителів, учнів, батьків, керівників і загалом усіх, хто так чи інакше долучається до простору освітньої діяльності.

Дотепер організація навчання і виховання в вищій школі виходила з необхідності сформувати фахівця, який найкращим чином відповідає вимогам виробництва, яке було причиною для отримання освіти, а освіта його працівників – наслідком.

Розвиток сучасного суспільства вимагає перманентного підвищення освітнього рівня, оволодіння новими способами отримання і переробки інформації. Постіндустріальна економіка вимагає від людини не стільки фізичного, скільки світоглядно-інтелектуального розвитку. В цій ситуації проблема підвищення ефективності освіти набуває все більшої актуальності. Соціальне замовлення освітній сфері щоразу більше увиразнюється, рік від року стає більш детальним і конкретним. Воно виявляється істотно зміненим вже в процесі реалізації. Це пов'язано з безпрецедентною динамікою суспільного розвитку і перманентною корекцією вимог, котрі ставить перед освітою життя.

На сучасну пору освіту необхідно розглядати як форму, котра сприяє становленню людини в бутті. Освіта як формування людини від самого початку включена в буттєву течію, а освітня структура має буттєву основу з моменту появи людини на світ. Через пізнання самого себе потрібно здійснювати пізнання життя. Цей прадавній постулат заслуговує на

практичне використання в сучасній системі освіти. Дане дослідження пропонує покласти у фундамент освітньої парадигми як способу функціонування педагогічного співтовариства ідеї герменевтичної концепції розуміння. Буттєве коріння освітнього процесу дозволяє гармонійно формувати в людині чуйне сприйняття буттєвого перебігу навколишньої дійсності.

Освіта дозволяє інтегруватися людині в буття, одночасно сприяючи творенню буттєвої освітньої структури. Неможливо збудувати таку систему освіти, яка не вкорінена в певній картині світу. Прагнення збагнути істину лежить в основі освітнього процесу. Старогрецьке поняття «пандейя» віддзеркалює достовірно онтологічний сенс освіти. У часи Середньовіччя сутністю освітнього процесу вважалося значення Слова, у Новий час – знання, в межах якого освіта покликана не лише осягати світ, а й змінювати його. Г.Гегель визначив онтологічний сенс освіти засобом сходження до всезагальних буттєвих основ. Г.Гадамер також вказував на онтологічний статус освіти, визначає його як аспект становлення буття [193].

Будучи процесом соціально організованого соціокультурного спадкоємництва, освіта вважається найбільш дієвою рушійною силою соціально-економічних змін, які ставлять саму систему освіти перед необхідністю постійних модернізацій.

Орієнтація сучасної освіти коливається в системі двох полюсів світорозуміння: суспільство, в якому свобода і права людей обмежені, в якому одні люди використовують інших як засіб ми визначаємо як антигуманне; суспільство ж, у якому свобода і права поширюються на всіх громадян, а особистість завжди вважається метою і ніколи – засобом, ми визначаємо як гуманне. Попри доцільність і нагальність втілення останнього з названих підходів, сьогодні у світі продовжує домінувати авторитарна модель освіти, яка забезпечує відтворення людини насамперед як «засобу виробництва». Це доволі показово для сучасного українського суспільства.

З наростанням глобалізаційних процесів та пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Його сутністю, основним виміром і основним важелем стає розвиток особистості, людський розвиток як такий. Саме ця обставина буде визначати конкурентоспроможність кожної країни на оглядову перспективу. Ось чому сфера освіти, що найбільшою мірою детермінує рівень розвитку людини, має стати загальнонаціональним пріоритетом. В Україні цього ще не відбулося, тому важливим завданням є утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці пріоритетності сфери освіти як необхідної умови поступального і динамічного національного розвитку.

У першій половині ХХ століття у світовій школі й педагогіці відбулися істотні зміни. Цьому сприяло багато важливих факторів: зростання обсягу знань, умінь, навичок, які повинні бути засвоєні учнями, результати досліджень про природу дитинства, досвід пілотних навчальних закладів. Помітно зросло число педагогічних центрів (кафедри, лабораторії, науково-дослідні установи) [53, с.141].

Відповідно до історичних особливостей країни й встановленого адміністративного поділу Англії й Уельсу на графства, Шотландії на області, Північної Ірландії на округи, система освіти підрозділяється на три підсистеми: Англія й Уельс, Північна Ірландія й Шотландія. Перші дві системи лише трохи відрізняються одна від одної структурою, а система Шотландії має свої традиційні особливості.

Загальні принципи системи безперервної освіти у Великобританії зводяться до наступного: орієнтація освіти на неповторну індивідуальність і потреби людини; доступність будь-якого різновиду освіти; гнучкість системи освіти.

Що стосується дошкільних установ, то 70-90-ті рр. характеризуються бурхливим розвитком в системі безперервної освіти й зростанням у них числа дітей з 3-4 років; ця тенденція розвитку дошкільних закладів є стійкою

і збережеться в майбутньому. В Великобританії, Франції, США й інших країнах у початковій школі, підготовчих класах, дошкільних установах навчання дітей проводиться з 5 років, є також класи й для 4-х літніх дітей.

Початкова ланка школи також зазнала змін: зблизилася з дошкільною ланкою; відбулося зростання числа шкіл для учнів різних етносів з навчанням рідною мовою; створені установи корекційно-розвиваючого навчання. Після початкової школи діти переходять у неповну середню школу.

Середня школа змінилася найбільш радикально. З 70-х рр. різко збільшилося число учнів. Почалося об'єднання шкіл у єдиний обов'язковий навчальний заклад.

Без змін не обійшлася й вища школа в останні десятиліття ХХ ст. Відбулося зростання числа вищих навчальних закладів, розширився контингент студентів, і це незважаючи на зменшення чисельності школярів (через скорочення народжуваності) [112, с.577-579].

Сучасна система освіти у Великобританії складається із чотирьох рівнів: початкового (*Elementary School*), середнього (*Secondary School*), так званого наступного, або післяшкільного (*Further Education*) і вищого (*Higher Education*). Дошкільне виховання відбувається в школах-яслах і дошкільних класах. Початкова освіта охоплює дітей з 5 до 11-12 років. З 5 років діти відвідують дворічні школи для малят (*pre-preparatory school*), з 7 до 11 років – початкові школи (*primary, elementary* або *preparatory school*). З 11-12 річного віку для дітей починається етап середньої освіти.

Із середини 50-х років у Великобританії почалася реорганізація державної системи середньої освіти, яка не закінчена дотепер. У результаті в країні співіснують кілька типів середніх шкіл, що значно відрізняються одна від одної навчальними програмами й цілями навчання. Для всіх типів шкіл законодавством закріплений єдиний освітній мінімум, який повинна надати школа. Також законодавством введена обов'язкова безкоштовна середня освіта, яка завершується у віці 16 років. Випускники шкіл складають

випускні іспити й одержують сертифікат про середню освіту [GCSE](#) (*General Certificate of Secondary Education*). Цього сертифікату достатньо для початку самостійної трудової діяльності, але він не дає право вступу у вищі навчальні заклади. Як вже говорилось раніше, стара система шкіл збереглася в деяких районах сільської місцевості. [112, с.573]

Перша дошкільна установа, в яку можна влаштувати дитину в Англії, за функціями є дитячим садком, але називається школою – Nursery School («ясельна школа»).

Вони можуть бути державними або приватними. Зазвичай в Nursery School дітей учать співати пісні, читати віршики, танцювати, а із самими маленькими займаються вправами на розвиток дрібної моторики, влаштовують ігри, які дозволяють розвинути абстрактне мислення, вчать допомагати один одному й бути ввічливими. Старших дітей (від трьох років) потроху вчать читати, писати, а іноді проводять уроки іноземної мови.

Існує в Англії й ще один варіант ігрових груп для дошкільнят – *pres school*. Це зареєстрована організація, якою керує правління, яке обирається з батьків. Діти в *preschool* знаходяться 2,5 години на день.

Коли дитині виповнюється 3 або 4 роки, батьки одержують на нього спеціальні ваучери. Ними держава оплачує батькам перебування їхньої дитини в дитячому садку протягом п'яти змін у тиждень, по дві-три години кожна. Кожна родина має право розпоряджатися ними як захоче: використовувати в якості доплати за повний день у приватному дитячому садку або, нічого не доплачуючи, водити дитину в дитсадок на 2,5-3 години щодня, крім вихідних.

Навчальний рік у ясельній школі підрозділяється на чотири чверті, по кількості пір року. Тижневі канікули передбачені не тільки між чвертями, але й у самій середині кожної чверті. Між літньої й осінньої чвертями дітям дають можливість відпочити 1,5 місяця.

Щодо початкової і середньої шкільної освіти, то у державному секторі діти з 5 років навчаються у початковій школі, де вчаться до 11 річного віку.

Потім вони переходять у середню школу, яку закінчують в 16 років, здавши іспити «першого рівня». Якщо учень вибрав «академічний» (теоретичний) курс, то він одержує General Certificate of Secondary Education (Загальне свідоцтво про середню освіту). Його аналог у Шотландії – Scottish Certificate of Education. Якщо ж був обраний курс професійної підготовки, видається General National Vocational Qualification (Загальне Національне свідоцтво про професійну кваліфікацію). Існують і інші види кваліфікаційних свідоцтв. У приватному секторі навчання починається з 7 років. До цього віку діти відвідують дитячий садок або спеціальну групу при обраному навчальному закладі. До 13 років вони вчаться в початковій школі, яка іноді називається підготовчою, а потім, успішно здавши іспити, надходять у середню школу. В 16 років вони здають ті ж іспити «першого рівня», що й діти, які відвідують державні школи.

В Англії й Уельсі початкова освіта поділяється на три рівні: базову (куди включена дошкільна освіта), перший (для дітей у віці від 5 до 7 років, тривалістю два роки) і другий (для дітей у віці від 7 до 11 років, тривалістю чотири роки). У Північній Ірландії базовий рівень відсутній, перший рівень триває чотири роки, а другий – три роки. У Шотландії початкова освіта також триває до 11 років.

Прийом до школи регулюється на рівні як законодавства й підзаконних актів, так і локальних актів місцевих органів управління освітою і політикою окремих шкіл. Контрольні цифри й умови прийняття публікуються, і, якщо число доступних місць менше числа поданих заяв, політика прийняття повинна передбачати критерії прийому до даної школи.

Прийом до шкіл Північної Ірландії регулюється підзаконними актами Департаменту освіти Північної Ірландії й передбачає прийом дитини до будь-якої школи за бажанням батьків без попереднього тестування. Відмовлено може бути, як в Англії так і в Уельсі, лише через відсутність місць за чіткої, ясної, зрозумілої і опублікованої політики зарахування кожної конкретної освітньої установи. Перевага віддається громадянам Північної Ірландії.

Безкоштовним для батьків є не тільки навчання дитини в школі, але й використання майна школи, реманенту для навчання, якщо згодом таке майно необхідне для здачі екзамену із предмета шкільної програми. На рівні підзаконних актів закріплений перелік заходів, за які плату з учнів брати заборонено. Мова йде про випадки, коли використання тих або інших предметів запропоноване шкільною програмою.

Головний обмежувальний критерій, який впливає на контрольні цифри зарахування, – обмеження наповнюваності класів. У початковій школі класні заняття проводить один учитель. В Англії й Уельсі існує обмеження чисельності учнів у класі – не більше 30. Тому при збільшенні кількості учнів місцеві органи управління освітою повинні найняти додаткових викладачів [53, с.145].

Навчальний рік в Англії й Уельсі триває з 1 вересня по 31 серпня. Як правило, навчальний рік розділений на семестри: осінній (до Різдва), весняний (до Великодня) і літній (до кінця червня – початку самих довгих літніх канікул). У порядку експерименту у деяких муніципальних установах навчальний рік розділили на шість семестрів. Школи працюють, як правило, з 9.00 до 16.00, однак деякі можуть працювати і довше, якщо існують групи продовженого дня. Протягом дня у школярів є одна збільшена перерва на обід тривалістю до однієї години. Навчальний день складається із двох сесій – ранкової й денної, кожна триває близько 2,5 годин, що визначається адміністрацією навчального закладу. Мінімальний час перебування учня в школі визначений Департаментом освіти і становить 21 годину на тиждень для учнів на 1 рівні й 24 години для учнів на 2 рівні початкової освіти.

Останнім етапом шкільної освіти стає освіта «Просунутого типу» (16-18 років). До 16 років підлітки повинні вирішити який шлях обрати далі: чи продовжувати навчання для того, щоб згодом вступити до університету, або одержати професійну підготовку й почати працювати. Бажаючим вступити до університету не «пройти повз» спеціальний дворічний курс. У цьому випадку, успішно здавши іспити першого рівня, учні направляються у

коледж для старшокласників (6th Form College), де вивчають певний набір дисциплін, виходячи із власного вибору й вимог того університету, у який мають намір вступити. У 18 років (у Шотландії – в 17), по закінченню даного курсу, учні складають іспити другого («Просунутого») типу, т.зв. «A-levels» («Highers» у Шотландії) і одержують Свідоцтво про середню освіту Просунутого типу – General Certificate of Education, GCE A-levels. Вибравши курс професійної підготовки й пройшовши відповідне навчання, учні складають іспити на професійну кваліфікацію другого (просунутого) рівня – GNVQ/NVQ Advanced.

Вища освіта в Великій Британії представлена університетами. Провідними університетами Великої Британії відповідно до рейтингу університетів 2012 року є Кембридж, Оксфорд, Сент-Ендрюс, Лондонський університет, Університетський коледж Лондона, Уорикський університет [162].

Перша вища освітня установа в Англії відома з XII століття. Виведення англійської системи освіти з-під гніту Рима в часи Генріха VIII здійснило істотний вплив на її розвиток і сформувало всесвітньо відому й визнану модель вищої освіти. Процеси інтеграції Європейського співтовариства, що почалися в середині XX століття, призвели до того, що інтеграція торкнулася й сфери освіти.

На даний момент майже у всіх вузах країни існує поділ на бакалаврат і магістратуру, однак кредитна система використовується далеко не у всіх університетах.

Перші англійські університети, Оксфорд і Кембридж, за своєю організаційною структурою відносяться до федеративних або колегіальних університетів (collegiate universities), тобто університетів, основу яких становлять коледжі, наділені високим ступенем автономії. Така організаційна структура сприяла динамічній адаптації перших університетів до мінливих умов – відкриття нових коледжів і факультетів (а потім і дослідних центрів) проходило «безболісно» для інституціонального фундаменту університету.

До початку XIX ст. інших університетів в Англії не було. На території Шотландії за цей період були побудовані чотири «кам'яні» університети: Університет Сент-Ендрюс (1411 р.), Університет Глазго (1451 р.), Університет Абердина (1495 р.) і Університет Единбурга (1583 р.).

Виникнення другого покоління британських вузів пов'язане з індустріальною революцією й потребою у кваліфікованих управлінцях. Нові університети закладаються в промислових центрах – Лондоні й Дархемі в 1836 р. Потім у Манчестері (1851 р.), у Бірмінгемі (1900 р.), у Ліверпулі (1903 р.), у Брістолі (1909 р.). Ці університети стали відомі як «червоно-цегляні». Серед них виділяється створена в 1895 р. на базі Університету Лондона Лондонська школа економіки й політичних наук, що одержала унікальний статус «компанії з обмеженою відповідальністю». Сьогодні Лондонська школа економіки являє собою «глобальний» університет, філії якого розташовуються в 136 країнах.

Більшість університетів другої хвилі на противагу колегіальним Оксфорду й Кембриджу – унітарні, організовані на базі факультетів. Виключення становить Університет Лондона, що нараховує дев'ятнадцять коледжів і ряд асоційованих інститутів.

Третє покоління вузів виникло після Другої світової війни, коли були засновані університети в Нотингемі (1948 р.), у Кілі (1949 р.), у Сасексі, у Кенті й в Ессексі (60-ті роки). Ці спеціалізовані вузи, орієнтовані на завдання післявоєнного розвитку й, зокрема, на індустрію нових технологій, одержали назву «скляних», створених зі скла й бетону.

У Великій Британії вузи є незалежними, автономними організаціями, з їх власними правовими повноваженнями, як академічними, так й управлінськими. Вони не є власністю держави, хоча більшість з них залежить більшою чи меншою мірою від державного фінансування та має можливість вільно пропонувати програми й нагороди з урахуванням стану їх повноважень [133, с.178]. Для повної картини слід розглянути бігло

принаймні основні ВНЗ Об'єднаного Королівства, аби мати певне уявлення про вищеописані особливості.

Кембриджський університет. Виник на початку XIII ст., за зразком Паризького університету. Він був заснований викладачами з Оксфорду, які були вимушені тікати через конфлікт з місцевим населенням.

Університет складається з центрального департаменту і 31 коледжу. Кожний коледж має свій власний статут і свій комплект професорів і викладачів, іноді з усіх предметів, іноді тільки з однієї галузі наук. На чолі кожного коледжу знаходиться директор (Head, Master, іноді Provost або President), що обирається довічно, обов'язково з духовних осіб, що мають ступінь доктора. Члени коледжу складаються з Graduates, тобто осіб, що одержали вчені ступені. Останні живуть у самому коледжі, одержують платню й звичайно займаються викладанням; для одержання цього звання необхідно здати особливий конкурсний іспит [221].

В Кембриджському університеті більше 150 факультетів, кафедр, наукових центрів та інститутів, об'єднаних в шість окремих шкіл:

- мистецтва і гуманітарних наук;
- біологічних наук;
- клінічної медицини;
- гуманітарних і соціальних наук;
- фізичних наук;
- технологій.

Академічний рік поділяється на три триместри: Міклмас (жовтень-грудень), Лент (січень-березень), Істер (квітень-червень). Триместри в університеті Кембриджу коротші, ніж в інших університетах Великої Британії і складають вісім тижнів кожний. Передбачається, що під час довгих канікул студент повинен активно займатися самостійно [221].

У Кембриджському університеті за перший рік навчання студенти повинні здати 4 письмових іспити, кожний з яких триває 3 години.

Під час другого року навчання частина курсів оцінюється за результатами письмових іспитів, але є курси, де студент обирає більш зручну особисто для нього форму оцінювання знань. Так, підсумкова оцінка, при формуванні, може бути складена на третину з письмових робіт, зданих студентом (есе, невеликих дослідницьких проєктів) – частина, що залишилася, формується з оцінки, отриманої на іспиті. По завершенню третього року навчання студенти Кембриджського університету обирають між задачею звичайного письмового іспиту й написанням дисертації (кваліфікаційної роботи бакалавра) обсягом 10000 слів [221].

Оксфордський університет. Найстарший університет в англomовному світі й перший у Великобританії, заснований близько 1117 року англійським духівництвом, яке вирішило дати своїм священнослужителям освіту. За часів Генріха II Оксфорд став справжнім університетським містом; згодом навчання в цьому університеті стало обов'язковим для знаті. Назва «Оксфорд» походить приблизно від двох слів – «бичачий» і «брід».

Два прадавніх коледжі Оксфорда – це Балліоль (1260 рік) і Мертон (1264 рік) – названі на честь своїх творців. Джон Балліоль був батьком майбутнього короля Шотландії, а засновником другого був лорд-канцлер Уолтер де Мертон. Це одна з оксфордських традицій – найчастіше коледжі засновували дуже високопоставлені персони, навіть монархи. А кардинал Томас Уолсі в 1525 році відкрив коледж імені самого себе – щоб зберегти пам'ять про себе в століттях.

Університет складається з 39 коледжів, а також семи гуртожитків – закритих навчальних закладів, що належать релігійним орденам без статусу коледжу. Іспити, більшість лекцій і лабораторних занять організовані централізовано, а коледжі проводять індивідуальні заняття зі студентами й семінари.

Зараз в Оксфорді вчиться 18,5 тисяч студентів, близько чверті з них – іноземні. Їхня кількість різко збільшується влітку, коли відкриваються літні мовні школи. Ректор Оксфорда – сер Кріс Паттен. Жінок в Оксфорд почали

приймати тільки в 1920-х рр., однак уже в 70-х було скасовано роздільне навчання.

Штат викладачів Оксфорда величезний – майже 4 тисячі людей, з них 70 – члени Королівського товариства, більш 100 – члени Британської Академії. Оксфорд використовує в навчанні унікальну систему тьюторства – над кожним студентом закладається персональна опіка фахівцем з обраної спеціальності.

Основні напрямки підготовки студентів:

- гуманітарний;
- математичний;
- фізичний;
- соціальні науки;
- медицина, науки про життя й навколишнє середовище.

Відділення: класичних мов і літератури; прадавньої історії; філології, лінгвістики й фонетики; живопису й образотворчого мистецтва; англійської мови й літератури; середньовічних і сучасних мов; сучасної історії; музики; Сходу; філософії; теології; Китаю; історії мистецтв; історії медицини; антропології; археології; біохімії; географії; наук про рослини; зоології; математики; статистики; хімії; наук про Землю; інженерних наук; матеріалознавства; фізики; анестезії; кардіоваскулярної медицини; клінічних лабораторних наук; клінічної медицини; клінічної неврології; клінічної фармакології; генетики; молекулярної медицини; акушерства й гінекології; офтальмології; педіатрії; психіатрії; здоров'я населення й першої допомоги; хірургії; експериментальної психології; анатомії й генетики людини; патології; фармакології; фізіології; Африки; Бразилії; сучасного Китаю; Японії; Латинської Америки; Росії й Східної Європи; Південної Азії; економіки; утвору; Інститут Інтернету; права; менеджменту; політики й міжнародних відносин; суспільної політики й соціальної роботи; соціології; додаткової освіти.

Для того, щоб вступити до Оксфорда, крім досить значної суми грошей, необхідно володіти англійською мовою не гірше англійця. Заява подається восени перед очікуваним роком початку навчання. Спеціальна комісія розглядає оцінки (тільки відмінні, A-level), рекомендаційні листи, проводить співбесіди. У деяких випадках майбутнього студента можуть попросити показати свої письмові роботи. До речі, вступати до Оксфорда і Кембриджа одночасно заборонено.

Оксфорд – не тільки університет, але ще й найбільший науково-дослідний центр, в Оксфорда більше сотні бібліотек (сама велика університетська бібліотека в Англії) і музеїв, своє видавництво.

Зі стін Оксфорда вийшла ціла плеяда блискучих діячів науки, літератури, мистецтва – тут викладали Крістофер Рен, Джон Толкієн, Льюїс Керролл, вчилися Роджер Бейкон і Маргарет Тетчер. 25 британських прем'єр-міністрів закінчили Оксфорд. Освіта в Оксфорді для англійської аристократії – багатовікова традиція й данина престижу, а для талановитих студентів – шанс стати вченими світового рівня [222].

Сент-Ендрюський університет. 28 серпня 1413 Сент-Ендрюс отримав статус університету від Папи Бенедикта XIII .

Перші роки молодого університету не були безтурботні. У 1426 році король Джеймс намагався перемістити замок університету в Перт. У 1470 році кілька майстрів і студентів були відраховані за напад на декана з луками і стрілами. У 1544 році університет заборонив бороди, носіння зброї, азартні ігри та футбол.

До середини XVI століття Сент-Ендрюс охоплював три коледжі – Санкт-Сальватор (1450), Санкт-Леонард (1511) і Сент-Мері (1538).

З 1500-х років до 1700-х років університет переживав період змішаного стану. За цей час коледжі Санкт-Сальватор і Санкт-Леонард об'єдналися в коледжі Об'єднаних Націй, яка до цих пір існує.

У XIX столітті університет досяг значного прогресу в розробці навчальних та наукових дослідів в сфері мистецтва, богослов'я та

біологічних і фізичних наук. У 1897 році до університету приєднався новий навчальний центр у сусідньому Данді і він отримав значні досягнення в галузі медичної та прикладної науки. Цей зв'язок закінчився в 1967 році зі створенням окремого університету Данді.

У 1980 році Сент-Ендрюс почав широку програму інвестицій із підвищення свого науково-дослідницького потенціалу, яка допомогла створити репутацію міжнародного центру дослідження якості.

Міжнародні вчені приїжджають в Сент-Ендрюс, щоб вчитися та вчити. Протягом століть багато великих людей навчалися у Сент-Ендрюс, у тому числі Бенджамін Франклін, почесний доктор юридичних наук 1759 р., лауреат Нобелівської премії в сфері медицини сер Джеймс Блек, Джеймс Грегорі, який розробив Григоріанський телескоп, Едвард Дженнер, піонер вакцини проти віспи, Редьярд Кіплінг, Джон Стюарт Мілль, Дж. М. Баррі, винахідник логарифмів [68].

Міжнародна репутація Сент-Ендрюса забезпечує високу якість викладання і робить його одним з найпопулярніших місць для майбутніх студентів з Великобританії, Європи та з-за океану. Це найбільший космополітичний університет в Шотландії – третина студентів (7200) з-за кордону.

Він має штат в 1800 чоловік і займає одне з найвищих місць у Великобританії за якістю навчання.

Сент-Ендрюс є відносно невеликим, місто за основним населенням наближається до 17000. Населення університету (викладачі та студенти) налічує близько 9000 чоловік.

Канцлер є главою університету. Він проводить консультації з усіх відкритих питань. Повноваження з присвоєння ступеня належить йому: це він може здійснювати особисто або через свого заступника. Закон 1858 року дає право канцлеру призначити віце-канцлера, який за його відсутності виконує повноваження канцлера.

Academicus Senatus є вищим академічним органом. Він складається з усіх професорів, керівників шкіл, не професорських співробітників і чотирьох членів-студентів. Університет складається з чотирьох факультетів: мистецтв, божественності, медицини, науки.

Кожен факультет очолює декан. Всі декани призначаються судом університету за рекомендацією головуючого. Крім того, є проректор, який несе відповідальність за розвиток аспірантури в Університеті в цілому. Проректор також призначається судом університету. Декани призначають інших співробітників факультету і Pro-деканів.

Університет складається з 18 академічних шкіл, кожна з яких очолює старший член професорсько-викладацького складу школи. Голови шкіл призначаються судом університету за рекомендацією директора. Асоціація студентів є незалежним органом, створеним для представлення інтересів студентів в Сент-Ендрюс. Вона управляється двома органами – представником студентської ради та студентським комітетом Services. Асоціація відповідає за управління і виконання діяльності Союзу студентів. Більшість студентських товариств в Сент-Ендрюс є членами Асоціації студентів [223].

Лондонський університет складається з 18 коледжів та 10 інших більш дрібних дослідних інститутів. Багато коледжів встановлюють свої власні критерії вступу для студентів. Його було засновано Королівською Хартією від 28 листопада 1836 року і він є третім найстарішим університетом в Англії.

Університет удостоєний свого першого ступеня ще в 1839 році, коли мав 29 студентів. Сьогодні більше 22 000 студентів навчаються в його 18 престижних коледжах і отримують навчання в 180 країнах світу через програму дистанційного навчання.

Канцлер є офіційним главою університету. Його роль має церемоніальний характер і включає в себе здійснення широкого спектру зобов'язань в коледжах та інститутах університету. Віце-канцлер є головною

посадовою особою університету і несе відповідальність перед радою за організацію та проведення діяльності університету [224].

Заснований в 1826 році як університет Лондона, UCL став першим університетом в країні, що кинув виклик дискримінації, який відкрив свої двері для студентів будь-якої класової приналежності й раси, будь-якої релігії, а в 1878 році – і для жінок. В 1893 році тут був створений перший в Англії студентський союз. У цей час UCL – найбільший інститут у складі Лондонського університету, третій за кількістю студентів-іноземців і перший в країні за кількістю жінок-професорів. Це всесвітньо відомий університет, що завоював високий авторитет в області викладання й дослідницької роботи. У різний час 18 його викладачів і випускників були визнані гідними Нобелівської премії.

В UCL діють факультети:

- мистецтва й гуманітарних наук;
- архітектури й будівництва;
- клінічних наук і медицини;
- інженерний;
- наук про життя;
- суспільних і історичних наук;
- математичних і фізичних наук;
- інститут дитячого здоров'я, стоматологічний інститут, інститут неврології, інститут офтальмології.

Існують відділення: літератури; німецького; англійської мови й літератури; європейської політики й соціології; французької; датської; грецької і латини; єврейської; італійської; філософії; скандинавських країн; образотворчого мистецтва: бібліотечно-архівної справи; іспанський та Латинської Америки; архітектури; будівельного менеджменту; планування; епідеміології й здоров'я населення; гістології; імунології й молекулярної патології; отоларингології; медицини; ядерної медицини; онкології; ортопедії; педіатрії й дитячого здоров'я; першої допомоги; психіатрії;

неврології; хірургії; урології й нефрології; біохімічної інженерії; хімічної інженерії; комп'ютерних наук; електронної й електричної інженерії; машинної інженерії; медичної фізики й біоінженерії; права; анатомії й біології; біохімії й молекулярної біології; біології; людського спілкування; фізіології; психології; фармакології; фонетики й лінгвістики; хімії; геологічних наук; менеджменту; математики; фізики й астрономії; антропології; архітектури; економіки; географії; історії; історії мистецтва; стоматології; біомедицинської інформатики; мікробіології; зубної патології; ортодонтології; дитячої стоматології; зубного протезування; неврології; офтальмології [224].

Університет Уорвік. Створення Університету Уорвік отримало схвалення уряду в 1961 році. Він отримав Королівську хартію про реєстрацію в 1965 році. Розташувавшись у графстві Уоркшир, університет у 1964 році прийняв своїх перших студентів, 450 чоловік. У жовтні 2007 року студентів було значно більше – 16 646, з яких 7009 були аспірантами. 20% студентів навчаються із зарубіжних країн.

Університет має 29 факультетів та понад 50 науково-дослідних центрів й інститутів. Насамперед, заклад прагне бути найкращим у викладанні і дослідженнях. На даний час місце університету в якості одного з провідних дослідних університетів у Великобританії підтверджують результати оцінки урядом, проведені у 1986, 1989, 1992, 1996, 2001 і 2008 роках. У цих роках Уорвік був у першій десятці вузів за якістю своїх досліджень.

У своїй діяльності університет прагне відігравати важливу роль в економічному і соціальному житті свого регіону. Він має значні зв'язки з місцевим бізнесом і підприємствами [225].

Ланкастерський університет. Спершу ідея університетського містечка була досить новим поняттям. Передбачалося, що студенти будуть вивчати три предмети впродовж всього року. Ця схема дозволила новим студентам вивчати три предмети однаково змістовно протягом першого року навчання, і

потім спеціалізуватися на кожній з тих областей, яку вони обрали протягом другого року.

Такий підхід був дуже високо оцінений, так як допомагав підтримувати інтерес і модифікувати навички й знання студентів. Було нововведенням і оцінювання знань по курсових проектах. Більшість університетів сподівалися тільки на формальні іспити, але Ланкастерський університет вирішив включити курсову роботу в оцінку знань студентів, у такий спосіб послабляючи тиск на тих студентів, які не склали інших іспитів. Крім того, університет розробив перший Відділ маркетингу у Великобританії. Факультети:

- Гуманітарний
- Архітектурний
- Інженерний
- Економіки й бізнесу
- Освіти й роботи в сфері соціальних проблем
- Вища школа управління
- Юридичний
- Медичний
- Науково-дослідний [217].

З 70-х років тривають дебати про якість та цілі британської освіти. Прихильники традиційних поглядів вважають, що державні загальноосвітні школи й «творчий/прогресивний» метод роботи з учнями не можуть створити членів суспільства, які йому необхідні. Суперечка про те, що 10% школярів, які залишають стіни навчальних закладів без атестатів, не надто освічені й не володіють у повній мірі навіть такими основними навичками, як читання, письмо і арифметика, а також не підготовлені до реального життя за стінами школи, триває десятиліттями.

Роботодавці часто критикують як школи, так і університети за недостатній рівень освіти їх випускників.

Уряд Великобританії намагається відобразити всі ці доводи в реформах освіти. Ці реформи націлені на поліпшення стандартів освіти, як середньої, так і вищої. Уряд вживає спроби реформувати саму вчительську професію, поліпшити показники учнів, підвищити рівень викладання мовних і технічних дисциплін.

Критики, однак, зазначають, що система освіти не повинна дотримуватися елітних стандартів, а повинна спробувати скомбінувати академічні й ліберальні традиції навчання. Майбутнє британської освіти багато в чому залежить від того, наскільки ефективними будуть реформи уряду і як вони будуть сприйняті вчителями, батьками й учнями.

Переважна більшість населення висловлює стурбованість якістю освіти на всіх рівнях, особливо в школах. Британці вважають, що державними школами недостатньо добре управляють і що уряд повинний вкладати в освіту набагато більше коштів.

Великобританія, хоча і прагне до реформ, але проводить їх надзвичайно повільно. Найімовірніше, причиною цього є консервативний настрій громадськості й вищих навчальних закладів. Англійські вузи є самодостатніми системами, уже визнаними на світовому рівні. Престижність і популярність багатьох англійських вузів повністю компенсують їхню невідповідність Європейським освітнім стандартам.

Таким чином, ми можемо констатувати той факт, що при здійсненні політики стратегічного управління системою вищої освіти Великої Британії застосовується механізм довгострокового стратегічного управління, а держава застосовує механізм ліберального підходу. Основна відповідальність за академічні стандарти і якість вищої освіти лежить на окремих університетах і коледжах, кожен з яких є самостійним і самоврядним. Але у 1997 році було створено Агентство із забезпечення якості вищої освіти (QAA) для забезпечення комплексної перевірки забезпечення якості для всіх установ, які надають вищу освіту в Сполученому Королівстві. Причина введення додаткового формального зовнішнього оцінювання якості була

частково результатом бажання уряду більш гнучко реагувати на рівень якості освіти, а саме:

- зробити вищу освіту більш актуальною для соціальних і економічних потреб;
- розширити доступ до вищої освіти;
- збільшити кількість студентів, при цьому знизити витрати на одного студента;
- забезпечити сумірність положень та процедур перевірки якості всередині та між установами, в тому числі для міжнародних зіставлень;
- переконатися, що вища освіта виправдовує державні кошти [133, с.178].

Інтеграційні процеси, що відбуваються сьогодні у світі, охоплюють всі сфери життєдіяльності людини і, в першу чергу, такі стратегічно важливі для державних інтересів галузі, як економіка, політика, культура. Не є винятком наука і освіта.

Глобалізація, утвердження інформаційного суспільства, ринкових відносини й все більш відчутна демократизація, яка поступово охоплює всі сторони суспільного організму, потребують відповідного інтелектуального забезпечення, «інтелект піднімається в ціні». Він стає все більш вагомим і викликає зацікавленість як з боку, виробників, бізнесменів і владних структур, так і з боку пересічних громадян [211].

Визначальними тенденціями розвитку світової освітньої системи стають поглиблення, її фундаменталізація, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів 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 усього активного трудового життя.

Сьогодні Європа Знань – найважливіший фактор соціального розвитку, що може забезпечити всім її громадянам необхідний рівень компетенції для відповіді викликам нового тисячоліття, допомогти усвідомити загальність цінностей та приналежність до глобального інформаційного суспільства. Роль освіти та співпраці у цієї галузі визнана першочерговою. Інтеграція в сфері вищої освіти є відображенням більш загальних та глибинних процесів європейської інтеграції [6, с.1-2].

Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що стосуються вищої освіти в європейському регіоні (Лісабон, 1997 р.), розроблено і прийнято під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО. Вона містить угоди про:

- визначення основних термінів (доступ; прийом; оцінка вищих навчальних закладів і програм; оцінка індивідуальних кваліфікацій; повноважний орган з питань визнання; вища освіта; вищий навчальний заклад; програма вищої освіти; період навчання; кваліфікація (кваліфікація вищої освіти; кваліфікація, що дає доступ до вищої освіти); визнання; вимоги (загальні вимоги; особливі вимоги);
- компетенцію державних органів;
- основні принципи оцінки кваліфікацій;
- визнання кваліфікацій, що дають доступ до вищої освіти;
- визнання періодів навчання;
- визнання кваліфікацій вищої освіти;
- визнання кваліфікацій біженців, переміщених осіб та осіб, що знаходяться в становищі біженців;
- інформацію про оцінку вищих навчальних закладів і програм;
- інформацію з питань визнання;
- механізми здійснення;
- заключні положення.

Зазначимо, що не всі країни, які приєдналися до Болонського процесу, підписали Лісабонську конвенцію.

Головну ідею, зафіксовану в Лісабонській конвенції, можна процитувати так: «...Велике розмаїття систем освіти в європейському регіоні відображає його культурну, соціальну, політичну, філософську, релігійну й економічну різноманітність, яка становить виняткове надбання, що потребує усілякої поваги»; прагнення країн-підписантів полягає в тому, щоб «...надати всім людям цього регіону можливість повною мірою користуватися цим джерелом різноманіття, полегшивши доступ жителям кожної держави й учням навчальних закладів до освітніх ресурсів інших держав...» [114].

В основі інтеграційного процесу, що став передісторією Болонського процесу, лежать три важливі документи: Велика хартія університетів (*Magna Charta Universitatum*); Лісабонська конвенція (Лісабон, 1997 р.); Сорбоннська декларація (Париж, Сорбонна, 1998 р.). Основні цілі формування освітнього європейського простору зводяться до такого: побудова Європейського простору вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування; посилення міжнародної конкурентоспроможності як національних, так і в цілому європейської систем вищої освіти; досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти; формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи в цілому; підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних і європейських культурних цінностей; змагання з іншими системами вищої освіти за студентів, вплив, гроші та престиж [6, с.8].

«Болонським» прийнято називати процес створення країнами Європи єдиного освітнього простору. Його початок був покладений підписанням в 1999 р. у Болоньї (Італія) Болонської декларації, у якій були сформульовані основні цілі, що призведуть до досягнення порівнянності й, в остаточному підсумку, гармонізації національних освітніх систем вищої освіти в країнах

Європи. Попередниками Болонської декларації звичайно – і по праву – вважають Велику хартію університетів (Болонья, 1988) і Сорбонську декларацію (Париж, 1998), Лісабонські конвенції [147].

Початок процесу зближення й «гармонізації» систем освіти країн Європи можна віднести ще до середини 1970-х років, коли Радою міністрів ЄС була прийнята Резолюція про першу програму співробітництва в сфері освіти. З 1999 року, коли міністрами освіти 29-ти європейських держав була підписана так звана Болонська декларація, цей рух одержав назву Болонського процесу [34, с.2].

Учасниками Болонського процесу на державному рівні було досягнуто згоди, що, держави-підписанти визнають запропоновану структуру рівнів навчання й вимоги до них.

До основних інструментів створення єдиного освітнього простору вони віднесли:

- 1) введення дворівневої структури вищої освіти: перший щабель – бакалавр (від 3 до 4 років навчання) і другий щабель – магістр (1–2 року навчання). Одержувана після закінчення першого щабля ступінь бакалавра визнається на європейському ринку праці як достатній рівень кваліфікації;
- 2) введення єдиного для всіх вузів механізму обліку засвоєного студентом змісту освіти у вигляді Європейської системи переносу й нагромадження кредитів (залікових одиниць) ECTS (European Credit Transfer System), що повинно підвищити академічну мобільність студентів. Система залікових одиниць дозволить проводити перенесення курсів, вивчених в іншому вузі (іншій країні), і виконує накопичувальну функцію;
- 3) введення загальноєвропейського додатка до диплома (Diploma Supplement) про академічну кваліфікацію випускника, що полегшить його працевлаштування. Призначення Додатка – зробити максимально прозорим рівень вищої освіти, отриманої в даному вузі;

4) забезпечення якості освіти шляхом акредитації освітніх програм, порівняльного тестування учнів і т.д. [150, с.6-7].

Система вищої освіти у три рівні передбачає:

- перший рівень – бакалаврат (ступінь «бакалавр»).
- другий рівень – магістратура (ступінь «магістр»).
- третій рівень — докторантура (ступінь «доктор»).

Коректними в Болонському процесі визнано дві моделі: (бакалавріат + магістратура + докторантура, роки навчання)

3 + 2 + 3 або

4 + 1 + 3.

Бакалавр – самодостатня вища освіта першого рівня.

Допускається «інтегрована магістратура», коли абітурієнт при вступі зобов'язується одержати ступінь магістра, при цьому ступінь бакалавра «поглинається» у процесі магістерської підготовки.

Учений ступінь (третій рівень вищої освіти) називається «доктор наук» [34, с.3].

За Болонським процесом у вузах для академічної мобільності учнів вводиться кредитна система (або інша її назва – система залікових одиниць). Трудомісткість навчального навантаження студента в термінах ECTS (European Credit Transfer System) включає час, витрачений на відвідування лекцій і семінарів, самостійну роботу, підготовку до заняття, здачу заліків і іспитів і т.д. Навчальний рік прирівнюється до 60 залікових (кредитних) одиниць (30 кредитних одиниць за семестр). До заліку приймаються тільки обов'язкові навчальні дисципліни, встановлені навчальним планом.

Для одержання кваліфікації бакалавра необхідно мати не менше 240 кредитів (4 роки навчання), а для одержання кваліфікації магістра – від 90 до 120 кредитів (1–2 роки навчання).

Кредити нараховуються студентові після успішної здачі підсумкового випробування з того або іншого навчального модулю (дисципліні, частині дисципліни або міждисциплінарному блоку). Кількість їх не залежить від

отриманої оцінки (вона повинна бути позитивною). Кредитна система не припускає нормативно встановленого строку навчання й строго фіксованого переліку дисциплін.

Залікова одиниця – це умовний параметр, що розраховується на основі експертної оцінки сукупних працездатностей студентом середніх здібностей при вивченні стандартного за обсягом і структурою навчального курсу [147].

Практично вузи всіх європейських країн працюють в діапазоні від 34 до 40 тижнів в рік, включаючи період сесій. Приймається, що в тиждень входить від 40 до 42 астрономічні години, за рік від 1400 до 1680 (в середньому 3520) годин. Встановлено 60 кредитів на рік, а отже, на один кредит випадає від 25 до 30 астрономічних годин (36 академічних) по 45 хвилин, включаючи аудиторні заняття, самостійну роботу та інші види навчальної діяльності [176, с.6].

Європа має величезний потенціал. Щороку тисячі університетів передають свої знання сотням і тисячам випускників. Більшість з них, а також окремі департаменти мають статус міжнародних. Європа – один з найбільших ринків світу. Проте існує ще досить багато перепон щодо мобільності студентів, викладачів та дослідників: низький рівень співпраці між університетами; недостатня організація у частині передачі нових знань від університетів до світу праці; неадекватне фінансування або його неефективне використання.

Уже декілька років Болонський процес узгоджується з політикою комісії у сфері вищої освіти через європейські програми зі співробітництва, особливо «Socrates-Erasmus». Цей факт було визнано у Празі та запропоновано комісії стати повноправним членом Болонської структури нарівні з іншими державами, які підписали Болонську декларацію.

Комісія підтримує більшість напрямів Болонського процесу, наприклад, сприяє введенню додатка до диплома, у якому вказано точні назви кваліфікацій, а також запуску програми «Erasmus-Mundus», що робить привабливою європейську вищу освіту в глобальному масштабі. Такі заходи,

що є частиною всеохоплюючого підходу ЄС до питань у сфері освіти, взаємно доповнюють один одного, сприяючи досягненню проголошених цілей у межах різних систем вищої освіти. Ця взаємодія супроводжується, наприклад, заходами ЄС з підвищення мобільності для посилення прозорості і визнання кваліфікацій в Європі, що відповідає широкій реформі ЄС у рамках Лісабонської стратегії.

У березні 2000 року голови країн ЄС та уряд у Лісабоні визначили цілі та розробили стратегію для Європи на період до 2010 року: «перетворити ЄС на економіку, що найдинамічніше розвивається, базується на знаннях і здатна до стійкого економічного зростання з підвищеними можливостями працевлаштування населення на основі його соціальної інтеграції». У березні 2002 року в Барселоні вони додали, що європейська освіта та системи навчання мають відповідати загальновизнаним стандартам якості [31, с.66-68].

На зустрічі міністрів, які опікуються вищою освітою в країнах-учасниках Болонського процесу, що відбулася 11-12 березня 2010 року у Будапешті та Відні, прийнято «Будапештсько-Віденську Декларацію» та офіційно проголошено створення Європейського простору вищої освіти, що передбачалося Болонською Декларацією у 1999 році.

Хоча система забезпечення якості вищої освіти Великої Британії демонструє широку узгодженість із зовнішніми і внутрішніми стандартами та принципами гарантії якості вищої освіти Європейського простору, все ж вона інша, ніж у решті країн ЄС. Через той факт, що всі британські університети є незалежними, самоврядними навчальними закладами, хоч і отримують значне державне фінансування, у Великій Британії діє модель державного контролю на «шанобливій дистанції», на відстані «довжини руки» (arm's length). Це означає, що у Великій Британії немає нормативної бази, відсутня єдина система державного урегулювання змісту підготовки студентів, уніфікованих для всіх університетів вимог до випускників. Діяльність університетів та всі внутрішні питання університетського життя

визначаються конкретним вузом відповідно до його уставу та хартії. Якщо і надходять документи з Міністерства освіти та кваліфікацій або з Комітету віце-канцлерів та ректорів, то вони носять виключно рекомендаційний характер. Саме ця модель є головним фактором ефективності та результативності діяльності британських університетів. Міністерство освіти та кваліфікацій країни (DfES) повністю підтримує такий підхід [213, с.35].

Здійснення оцінювання якості вищої освіти у Великій Британії – це дуже складна процедура, яка включає в себе багато фаз. Вона починається з самооцінки (auto-evaluation, self-assessment) вузу. На цьому етапі проводиться збір всіх необхідних кількісних даних, які має у своєму розпорядженні вуз та які йому надає відповідна служба (Higher Education Management Statistics, HEMS), що виконує свої функції у державному масштабі. Також вузу потрібно заповнити анкету від Ради з фінансування вузів (Higher Education Funding Council, HEFC), яка містить такі питання: Що ви намагаєтесь зробити? Чому? Як ви це робите? Чому ви обрали саме такий спосіб дії? Чому ви вважаєте його найкращим? У чому ви бачите користь від цього? [183, с.74]

У національній системі забезпечення якості освіти Великої Британії приймають участь студенти. На сьогодні у Правлінні директорів Агентства з гарантії якості (QAA) представник студентства приймає участь як спостерігач. Його назначає Національний союз студентів або Національний комітет післядипломного навчання. Студенти виконують важливу роль і в процесі інституціонального аудиту (наприклад, в Англії та Північній Ірландії), вони письмово інформують групу зовнішнього аудиту про свої думки та судження. Видається спеціальний довідник з аудиту для студентів «Інституціональний аудит – посібник для представників студентів». Представників студентів запрошуюють для участі у засіданнях на всіх етапах аудиту. Виправдовує себе реалізація проекту «Якість потребує часу», мета якого – навчання представників студентів бути обізнаними та компетентними

у процедурі внутрішнього оцінювання, яку широко практикують у Великій Британії при експертній оцінці та при оцінюванні освітніх програм [38, с.45].

Особливості сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягають у тому, що вони припускають: свободу для університетів у формуванні навчальних планів; особливу увагу до якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм з метою підвищення їх якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах [133, с.179].

Болонський процес і новостворений Європейський простір вищої освіти стали безпрецедентними прикладами регіональної, транскордонної співпраці у сфері вищої освіти, викликали значну зацікавленість у світі, зробивши європейську вищу освіту ще вагомішою, конкурентнішою та престижнішою.

За висновками незалежного оцінювання і звітів учасників, вищі навчальні заклади, персонал та студенти щораз більше орієнтуються на цілі Болонського процесу. Водночас, поруч із констатацією значних досягнень в реалізації Болонських реформ, ці звіти показують, що такі напрями діяльності в ЄПВО, як реформа ступенів і навчальних програм, забезпечення якості, визнання, мобільність, соціальний вимір, запроваджені неоднаковою мірою. Значним недоліком є також недостатність інформаційного супроводу, яка призвела до того, що в ряді країн відбулися акції протесту проти Болонського процесу. При цьому основне невдоволення протестуючих викликали кроки з комерціалізації освіти, що власне до Болонського процесу не мали ніякого відношення і були помилково з ним ідентифіковані саме через брак роз'яснювальної роботи. Відтак існує необхідність коректив подальшої роботи із побудови Європейського простору вищої освіти [147].

Розвиток системи освіти Великобританії залежав і залежить від політичної і економічної ситуації в країні. У сучасній Великобританії пріоритетність освіти не ставиться під сумнів.

Усі визнають особливу роль освіти в сучасному суспільстві, усвідомлюють необхідність зберегти кращі традиції британської системи

освіти. Уряд змушений зважати на міжнародні рекомендації, і в той же час він намагається зберегти національні традиції.

Сучасна система загальної й професійної освіти у Об'єднаному Королівстві характеризується різноманітністю можливостей вибору в загальноосвітній і професійно-технічній сферах, високим розвитком безперервного навчання.

Аналіз розвитку британської системи освіти на сучасному етапі дозволяє зробити певні висновки.

1. Розвиток загальної й професійної освіти взаємозалежний. Етапи цього розвитку збігаються з етапами економічного зростання. На зміну політиці невтручання уряду в сферу освіти приходить об'єктивна необхідність керівних урядових вказівок, що концентрують у собі передові наукові педагогічні думки.
2. Формується правове забезпечення розвитку системи освіти і відповідний чиновницький апарат, що регулює й контролює мету, зміст, методи навчання, засоби навчання й виробничу практику.

Основні відмінності британської системи освіти від української:

1. Шкільне навчання у Великобританії триває 13 років на відміну від 11 років в Україні.
2. Істотна частина приватних англійських шкіл організована за системою роздільного навчання й проживання хлопчиків і дівчат. У цієї системи є свої прихильники й супротивники, але незмінним залишається факт, що перші рядки рейтингів традиційно займають школи з роздільним навчанням дітей.
3. У британських школах обов'язкова шкільна форма – у кожної школи свій колір і фасон: для хлопчиків костюм, для дівчат – блузка, джемпер і спідниця й для всіх – краватка кольору школи.
4. У британських приватних школах панує дуже сувора дисципліна. Забороняється грубіянити вчителям і виходити за територію школи без спеціального дозволу. За такі провини, як паління або вживання

алкоголю застосовується дуже суворе покарання, аж до виключення зі школи.

5. Університетська освіта в Англії триває 3 роки для одержання ступеня бакалавра й 4 роки для магістра. У Шотландії для одержання бакалавра потрібно вчитися 4 роки.

Методика навчання студентів у британських вузах трохи відрізняється від української. Більш серйозний акцент робиться на самостійній роботі студентів, на здатності до самонавчання й умінні добувати знання без допомоги викладача. Успішність студентів оцінюється за результатами здачі письмових робіт, головним чином академічних есе.

Якість британської освіти базується на трьох китах: чудова оснащеність вузів освітніми технологіями, що встигають за прогресом, інноваційні методи навчання і відмова від пасивної системи на користь самостійної роботи.

Школа й педагогіка за кордоном пройшли багатовіковий історичний шлях. Поступово із суми ідей і концепцій педагогіка перетворювалася в науку. На певних етапах втрачалися позитивні педагогічні ідеї, щоб потім відродитися в іншому вираженні.

Розвиток освітньо-виховних інститутів – різноманітний, часом суперечливий процес, масштаби й результати якого із часом ставали для британського суспільства усе більш значимими.

Школа й педагогіка завжди були ареною зіткнення економічних, класово-станових, політичних і інших інтересів. Нерідко ця боротьба виливалася в серйозні конфлікти, приходячи до кардинальних змін у сфері освіти [112, с.3].

Система освіти Великобританії має суворий порядок, надаючи широкі можливості у виборі спеціальності й одержанні вищої освіти.

Отже, за порівняно короткий час Болонський процес у Великій Британії досяг вражаючих успіхів, і на сьогодні університети Великої Британії залишаються привабливими для студентів всього світу, пропонуючи якісну освіту. Крім того, своєю активною участю у Болонському процесі країна

вносить значний вклад до створення загального Європейського простору вищої освіти [133, с.135-137].

Варто зазначити, що британське вища освіта цінується в усьому світі за якість і високі стандарти. Навчальні заклади пишаються своїми традиціями й досконалістю освітніх програм. Отриманий диплом відкриває величезні можливості у світі кар'єри.

Висновки до третього розділу

Підводячи підсумок слід зазначити, що сьогодні майбутнє стає все більш залежним від ставлення суспільства до освіти, від того, як трактується не тільки статус освіти, а й сам її зміст і функції. Починає усвідомлюватися та обставина, що майбутнє суспільства залежить не тільки від здатності сучасної людини прийняти нову систему координат, а й від того, чи здатна вона стати іншою за своїми інтересами, потребами, ціннісними настановами. При цьому цілком ясно, що в умовах інформаційного суспільства, в процесі переходу від «споживацької» до нової, гуманістичної концепції людини, головним в освіті ХХІ століття має бути рух до людини, до її духовності, розвиток її творчих здібностей, боротьба з технократичним снобізмом.

Наголошується, що хоча система забезпечення якості вищої освіти Великої Британії демонструє широку узгодженість із зовнішніми і внутрішніми стандартами та принципами гарантії якості вищої освіти Європейського простору, все ж вона має свою специфіку. Зокрема, усі британські університети є незалежними, самоврядними навчальними закладами. У Великій Британії діє модель державного контролю на «шанобливій дистанції», на відстані «довжини руки» (arm's length). В країні майже відсутня нормативна база єдиної системи державного урегулювання змісту підготовки студентів, уніфікованих для всіх університетів вимог до випускників. Діяльність університетів та всі внутрішні питання університетського життя визначаються конкретним вузом відповідно до його

устава та хартії. Якщо і надходять документи з Міністерства освіти та кваліфікацій або з Комітету віце-канцлерів та ректорів, то вони носять виключно рекомендаційний характер. Саме ця модель є головним фактором ефективності та результативності діяльності британських університетів. Міністерство освіти та кваліфікацій країни повністю підтримує такий підхід.

Аналіз розвитку сучасної британської системи освіти дозволяє зробити наступні висновки:

1. Розвиток загальної й професійної освіти взаємозалежний. Етапи цього розвитку збігаються з етапами економічного зростання. На зміну політиці невтручання уряду в сферу освіти приходить об'єктивна необхідність керівних урядових вказівок, що концентрують у собі передові наукові педагогічні думки.

2. Формується правове забезпечення розвитку системи освіти і відповідний чиновницький апарат, що регулює й контролює мету, зміст, методи навчання, засоби навчання й виробничу практику.

Основні відмінності британської системи освіти від української:

Шкільне навчання у Великобританії триває 13 років на відміну від 11 років в Україні.

Істотна частина приватних англійських шкіл організована за системою роздільного навчання й проживання хлопчиків і дівчат. У цієї системи є свої прихильники й супротивники, але незмінним залишається факт, що перші рядки рейтингів традиційно займають школи з роздільним навчанням дітей.

У британських школах обов'язкова шкільна форма – у кожної школи свій колір і фасон: для хлопчиків костюм, для дівчат – блузка, джемпер і спідниця й для всіх – краватка кольору школи.

У британських приватних школах панує дуже сувора дисципліна. Забороняється грубіянити вчителям і виходити за територію школи без спеціального дозволу. За такі провини, як паління або вживання алкоголю застосовується дуже суворе покарання, аж до виключення зі школи.

Університетська освіта в Англії триває три роки для одержання ступеня бакалавра й чотири роки для магістра. У Шотландії для одержання бакалавра потрібно вчитися чотири роки.

У роботі зазначається, що британська вища освіта цінується в усьому світі за якість і високі стандарти. Навчальні заклади пишаються своїми традиціями й досконалістю освітніх програм. Отриманий диплом відкриває величезні можливості у світі кар'єри.

РОЗДІЛ 4

ЗНАЧЕННЯ ЕВОЛЮЦІЙНИХ ЗРУШЕНЬ У ФІЛОСОФІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ОСВІТИ ДЛЯ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ І ДЛЯ УКРАЇНИ

Проаналізувавши еволюцію освітньої системи Великої Британії, зокрема, в контексті викликів глобалізації та інформаційної революції, доцільно провести компаративний аналіз значення їх наслідків для України. Зупинимось на цьому більш детально.

Сучасний етап розвитку людської цивілізації репрезентує кризу культури, породжену фундаментальними змінами в житті суспільства на межі тисячоліть. В цьому контексті освіта як один з найвагоміших суспільних інститутів викликає зростаючий інтерес світового співтовариства. Саме з нею пов'язують сподівання на вихід із глухого кута розвитку, в якому опинилось людство, адже освіта фокусує суперечливий і складний характер сучасної епохи, синтезуючи проблеми матеріального та духовного, суспільного та індивідуального, цивілізаційного та культурного, національного та загальнолюдського.

Розробка концепції модернізації вітчизняної системи освіти та її змісту стає сьогодні актуальним завданням. У Національній доктрині розвитку освіти України окреслені тривалі пріоритети освіти та визначені шляхи її трансформації, де першорядного значення набуває освіта саме як чинник розвитку особистості. Проте освітянська практика доводить, що заплановані реформи або є недостатньо дієвими, або не в повній мірі втілюються в життя, оскільки їх відображення на ефективності освітньої сфери принципово недостатнє.

Це додатково актуалізує аналіз основних змін в сфері освіти в контексті глибинних процесів, які зумовлені цивілізаційними змінами – переходом від індустріального до постіндустріального, інформаційного суспільства, яке

стає в більшій мірі людиноцентристським, адже індивідуальний розвиток людини є не тільки показником прогресу, але й передумовою наступного розвитку суспільства. Оскільки освіта забезпечує індивідуальний розвиток людини, важливо трансформувати її в контексті вимог і можливостей XXI століття.

Проблема становлення особистісно-орієнтованої освіти є одним з першорядних завдань для європейського та українського соціуму. Ліберальна традиція у філософії освіти найліпшим чином задовольняє та повною мірою може постати теоретичним підґрунтям для побудови такої освітньої системи. Проте вітчизняних теоретичних напрацювань в цій царині замало. Це й обумовлює важливість звернень до світової ліберальної філософії освіти, її традицій та новацій задля створення необхідного світоглядно-методологічного каркасу, який зафіксує вектор освітніх реформ в Україні, забезпечить їх послідовність, системність, наступність та цілісність [206].

Ліберальний напрямок філософії освіти, закладений працями Дж. Локка та його послідовників є, відповідно, здобутком переважно британської філософії. Проаналізувавши еволюцію освітньої системи Великої Британії, зокрема, в контексті викликів глобалізації та інформаційної революції, доцільно провести компаративний аналіз значення їх наслідків для України. Зупинимось на цьому більш детально.

Філософія освіти Великої Британії оформлювалась та розвивалась в контексті становлення загального ліберального соціально-політичного світогляду. Звертаючись до питання новітніх тенденцій у філософії освіти Великобританії варто окреслити основні риси еволюції лібералізму як основного принципу філософії освіти взагалі. Так, останній як основний принцип реалізації соціальної взаємодії являє собою встановлення своєрідного балансу між сферами суспільних та особистих інтересів.

Історичною колискою лібералізму як особливого соціального світогляду постала епоха Просвітництва. Батьківщиною Просвітництва була Англія, де розвиток капіталізму стимулював прогрес науки і знань. Визначні

англійські вчені-мислителі І. Ньютон, Т.Гоббс, Дж. Локк разом із голландцем Б. Спінозою та німцем Г. Лейбніцем заклали підвалини цих ідей.

Зазвичай зауважують, що епоха Просвітництва розпочалася в другій половині XVII століття й тривала до Великої французької революції. Їй передувала наукова революція першої половини XVII століття: закладання основ наукового методу у вивченні явищ природи, встановлення геліоцентризму тощо. Швидкий розвиток фізики й математики увінчався публікаціями І. Ньютона – фундаментальних праць, що заклали основи класичної механіки й математичного аналізу. *Наукові відкриття сприяли розквітанню мислення в інших областях.*

Проте, Велика французька революція ознаменувала кінець сподіванням на перебудову суспільства на розумних засадах, однак ідеї епохи Просвітництва особливо ідея лібералізму вплинули на формулювання ключових світоглядних настанов в царині філософії освіти.

Важливим в межах цього питання є і те, що в епоху Просвітництва Європа стала різноманітною також у плані політичних режимів. Так, якщо у Франції, Австрійській імперії чи Іспанії цей період відповідав розквіту абсолютизму, то Англія вже минула цей етап свого розвитку й після революції 1688 року стала конституційною монархією, у якій влада короля була законодавчо обмежена [158].

З точки зору освітньої системи англійське Просвітництво було освітою для обраних, носило аристократичний характер. На відміну від нього Просвітництво континентальної Європи було орієнтоване не на аристократичну еліту, а на широкі кола міської громади. В цих тенденція вже в той час проявилась диференціація та відмінності ліберальних та суто демократичних світоглядних орієнтацій.

Тож, взагалі ідейно-моральне ядро *класичного лібералізму у Великобританії* формують такі положення:

- абсолютна цінність людської особистості та рівність усіх людей;
- автономія індивідуальної свободи;

- раціоналізація й добродійність діяльності людини;
- визнання невідчужуваності прав людини на життя, свободу, власність;
- існування держави на основі загального консенсусу з метою збереження й захисту природних прав людини;
- договірний характер відносин між державою та індивідом;
- обмеження обсягу і сфер діяльності держави;
- захищеність від державного втручання в особисте життя людини і свобода її дій (у межах закону) в усіх сферах суспільного життя;
- утвердження вищих істин розуму як орієнтирів у виборі між добром і злом, порядком та анархією [152, с.34-35].

Тут свобода ще не вступає в драматичні відносини з новим капіталістичним ладом. Вона розглядалася як рівність, як свобода для всіх, а індивідуалізм – як розвиток і самовираження особистості. Ці положення і закладають фундамент філософії освіти Великобританії, що визначає її особливості і по сьогодні.

Свобода стверджується не через владу народу, а через незалежність індивіда від державної влади. Свобода людини – це особиста, громадянська свобода. Права громадянина існують незалежно від державної влади. Політична свобода, держава, є лише засобом забезпечення громадянської свободи. Влада, яка порушує громадянську свободу, перетворюється на тиранію, ліквідує засади власного існування. Звідси висновок: політична влада, кому б вона не належала – монарху, народові, – не може бути абсолютною. Межі її – у правах особистості. Ліберальний лад у суспільстві першопочатково завжди обґрунтовується теорією утилітаризму, де за основу береться принцип корисності.

Відповідно дії людини мотивуються практичною вигодою, тісно пов'язаною з пошуком задоволення та уникнення страждань. Загальне благо розуміється не як цілісність, а є сукупністю індивідуальних благ. У цьому полягає головний закон соціального життя за ліберального бачення.

Особистість (її вигода і щастя) є метою, а держава і освітня система, що знаходиться в її межах, відповідно, – засобом.

Таким чином, заперечуються революції і основний акцент робиться на реформи. Завдання держави та освітньої системи вбачаються у тому, щоб на основі принципу корисності забезпечити найбільше щастя для найбільшої кількості людей.

В останній третині XIX ст. починає складатися новий тип лібералізму – неолібералізм, або «соціальний лібералізм» (Дж. Гобсон, Т. Грін, Ф. Науман, Дж. Джеліотті, Дж. Дьюї та ін.). Саме під впливом даної соціально-політичної течії відбулась сучасна трансформація філософії освіти та реформування системи освіти у Великобританії.

Неолібералізм – сучасний різновид традиційної ліберальної ідеології та політики, що сформувався як відображення трансформації буржуазного суспільства від вільного підприємництва до державно-монополістичного регулювання економіки, інституалізації нових форм державного втручання в суспільне життя. Проте, свідомо підвищуючи міру державного регулювання освітньої сфери, британці спромоглися не втратити національної схильності вільно ставитись до свободи окремої особистості.

Тож, відповідна система економічних поглядів поступово утвердилася під назвою «кейнсіанство» (основоположник економіст Дж. Кейнс) та передбачала посилення економічної та соціальної ролі держави.

Відповідно до цієї позиції, стало очевидно, що нерегульовані принципи вільного ринку і вільної конкуренції, класичні для лібералізму, обертаються злиднями та безправ'ям одних задля процвітання та панування інших. Реалізація кейнсіанських принципів була покликана пом'якшити, попередити економічні кризи або навіть усунути їх, зміцнити капіталізм, і, відповідно, розширити можливості доступу до освіти на рівних засадах для всіх, адже без держави взагалі неможливо забезпечити мінімум політичних прав для громадян [152].

Звідси вимога збереження за нею значних регулюючих функцій, в сфері освіти також. Концепція «держави добробуту» обґрунтувала необхідність і можливість подолання соціальних конфліктів. У політичній сфері проголошувалась ідея «плюралістичної демократії», згідно з нею політична система – механічний процес урівноваження конкуруючих групових інтересів. Неолібералізм виходить із необхідності партнерства між урядом, бізнесом і працею на всіх рівнях господарського механізму.

У 50-ті роки ХХ ст. яскраво виділилась соціально-охоронна функція доктрини сучасного лібералізму, спрямована на збереження капіталізму, реформування його окремих ланок та інститутів. Проте наприкінці 60-х – на початку 70-х років він утратив динамізм і здатність оперативно відгукуватися на проблеми суспільства. У середині 80-х років неолібералізм знову почав міцніти в боротьбі з правоконсервативними і лівими течіями, зокрема, було зроблено спробу переосмислити характер відносин суспільства, державно-політичної системи та індивіда, сформулювати концепцію «передового ліберального суспільства».

Сьогодні в основі неоліберальних теорій фігурують не стільки проблеми власності, скільки проблеми розподілу й перерозподілу національного доходу, структура соціальних потреб суспільства і способів їх задоволення – і саме в цьому контексті на перший план виступає реформа освітньої системи [152].

Тож, ідеал лібералів, що відповідно втілений в британській філософії освіти та освітній системі – створення держави, збереження і захист природних прав людини. За їх переконаннями, відносини між окремою людиною і державою повинні мати договірний характер, а верховенство закону є інструментом соціального контролю. У суспільстві надається пріоритет громадян, свободам над політичними, юридичними та моральними нормами.

Соціальному стилю лібералізму, і в сфері освіти також, властиві прагматизм, меркантилізм, раціоналізм. Спосіб політичних відносин –

пошуки і досягнення консенсусу; засоби поліпшення суспільних умов – реформування, філантропія, добродійність.

Історично формуючись в межах ліберальної філософії Просвітництва в Англії філософія освіти знайшла своє вираження в творчості Дж. Локка, Дж. Таланда, А. Колінза, А. Шефтсбері; завершують англійську освіту філософи шотландської школи Т. Рід, потім А. Сміт і Д. Юм.

Провідною філософською величиною в царині філософії освіти з плеяди англійських просвітників звісно постає Джон Локк. Основний його твір «Досвід про людський розум», про який вже було достатньо сказано в попередніх розділах, містив позитивну програму, сприйняту не лише англійськими, але і європейськими просвітниками з континенту (Вольтер, К. Гельвецій, Д. Дідро) [77].

В основі ліберальної філософії освіти за Дж. Локком лежить уявлення про невідчужувані права людини. До невідчужуваних прав людини, згідно Дж. Локку, належать три основних права: на життя, свободу і власність.

Правова рівність індивідів є необхідним наслідком прийняття трьох невідчужуваних прав. Як і більшість просвітників, Дж. Локк виходить з ізольованих індивідів і їх приватних інтересів; правопорядок повинен забезпечити можливість отримання утилітарного задоволення (вигоди) кожним, проте з тим щоб при цьому дотримувалась також свобода і приватний інтерес усіх інших.

Вже пізніше з Англії просвітницькі ідеї І. Ньютона і Дж. Локка були перенесені на континент. Їх захоплене розповсюдження належить передусім Вольтеру, а потім і іншим французьким просвітникам. Так, британська ліберальна філософія освіти і виховання Дж. Локка і методологічні підходи до науки І. Ньютона набули широкого поширення.

Послідовником Дж. Локка був його безпосередній учень Антоні Шефтсбері – англійський філософ-мораліст, естет, представник деїзму. Саме А. Шефтсбері вперше системно виразив специфічні риси бачення освіти в

Англиї. Прибічник свободи думки, він виступав проти церковної релігійності і фанатизму, впливу церковних інституцій на освітні заклади [195].

Його філософія освіти – вираження вкрай оптимістичного погляду на світ, історію, суспільство та людину. Використовуючи образи неоплатоністів (запозичувані, зокрема, в кембриджських прибічників платонізму), Шефтсбері малював величну картину вічно твореного космосу, з єдиним першоджерелом достеменного, благого і прекрасного. Образ космосу в нього є вираженням прагнення людини до ідеалу – гармонійної природності як розумного впорядкування людського буття. Моральність на думку Шефтсбері коріниться в природженому для людини «етичному відчутті»; суть цього відчуття – в гармонійному поєднанні індивідуальних і суспільних схильностей.

Властива А.Шефтсбері естетизація світу пов'язана із ствердженням естетичного характеру етичної досконалості, нерозривної єдності краси і моральності. Філософ аналізував принципи класицистського реалізму, розробляв найважливішу для освіти проблему характеру, розвивав вчення про «внутрішню форму». Естетичні ідеї А.Шефтсбері поставали істотним підґрунтям для його філософії освіти [75].

Так, людина у філософії освіти XVIII століття з'являється, з одного боку, як окремий, ізольований індивід, діючий відповідно до своїх приватних інтересів. З іншого боку, відмінюючи колишні, добуржуазні форми соціального облаштування, філософи XVIII століття пропонують замість них нову – юридичну загальність, перед лицем якої усі індивіди рівні. В ім'я цієї нової загальності просвітники с межах освітньої системи вимагають звільнення від професійних, національних і станових меж.

Важливо, що лейтмотивом вчення лібералізму в сфері філософії освіти є ідея індивідуальної свободи. Проте, з цієї точки зору варто вирізнити свободу політичну та свободу особисту. Політична свобода завжди полягає виключно в можливості безпосередньої участі громадян у здійсненні політичної влади. Особисте ж життя громадян при цьому може детально

регламентуватись і контролюватись державою (як було за античної демократії). Відповідно і виховання і освіта громадян не виражають принципів свободи особистості, а чітко підкорюються вимогам суспільства і держави.

Лібералізм же – це, в першу чергу, особиста свобода. Автономія учня (студента), автономія викладача, автономія закладу освіти. І взаємодія, організована за цими принципами, творча вільна діяльність і відповідальність. Свобода, що не переходить в нігілізм та анархію, у диктатуру певних груп у великобританському суспільстві. Свобода особистості, що реалізується як спільна участь, а не індивідуалізм. Щоправда за А.Токвілем, саме рівність його і породжує. Тож, ліберальна філософія освіти постає за спільну участь на рівних в процесі навчання, при чому яскраво виражатиметься незалежна особистість кожного суб'єкту [195].

Важливою рисою такого лібералізму є етноцентризм, на противагу лібералізму космополітичному, що не втримає вільних індивідів від нігілістичних нахилів. Так, за Ч.Рорті етноцентризм завжди протиставляється космополітизму, представленому як щось нейтральне. І філософія освіти Великобританії будучи глибоко лібералістичною ніколи не втрачала свого етноцентризму, що захищало її автентичність від негативних зовнішніх, а нині, глобалізаційних впливів, дозволяючи з процесів інтеграції з зовнішнім середовищем брати тільки прогресивне і корисне, а також таке, що не суперечить внутрішнім тенденціям розвитку [49].

Також, в основі філософії освіти Великобританії за Ч.Рорті лежить поняття «морального прогресу». Моральний прогрес – це поступове розширення здатності людей «симпатизувати» і «довіряти», головний критерій при цьому – «пониження значимості жорстокості». «Ідеальне» суспільство, на підтримку якого і спрямована філософія освіти за ліберального світогляду, орієнтується не на формулювання остаточної і беззаперечної істини, а на плюралізм точок зору.

У якості нової соціальної і культурної парадигми Ч.Рорті формулює концепцію «іронічного лібералізму», яка передбачає розуміння людиною відносності і випадковості власної мови і свідомості й категоричне заперечення будь-яких проявів категоричності та жорстокості [49].

Окрім загальних засад організації системи освіти, філософія освіти Великобританії формує таке явище в освітній сфері як ліберальна освіта (*liberal arts* або *liberal arts education*). Дана концепція є прямим результатом спроб аналізу змін соціальної ролі, завдань і ідеалів освіти та втілюється шляхом поглиблення викладання гуманітарних наук. Освіта, та особливо вища, піддається різкій критиці за підготовку вузькопрофесійних спеціалістів, що не володіють гуманітарними знаннями і гуманістичними установками, тож було розроблено філософсько-методологічні передумови, що лягли в основу нових концепцій освіти.

Сьогодні *Liberal arts* коледжі або функціонують самостійно, або ж входять до структури університетів. *Liberal arts programs* може бути запропонована як частина додипломної (бакалаврської) і, отже, непрофесійної підготовки. Деякі *Liberal arts* коледжі мають вчительські програми, проте більшість їхніх випускників працюють у бізнесі, в політиці, на державній службі, сферах, які потребують не стільки вузької фахової підготовки, скільки загальної освіченості.

Яке місце *Liberal arts education* посідає в системі сучасної освіти у Великобританії? Криза навчальних закладів, спричинена спеціалізацією освіти на різних рівнях та утилітарним ставленням до неї, вже давно перестала бути лише освітянською проблемою, набувши соціального, а то й загальнофілософського значення. Вона стала предметом обговорення багатьох філософів сучасності. Спробою практичного подолання цієї кризи став міжнародний рух за лібералізацію університетської освіти, за реорганізацію її на засадах *Liberal arts education*. Власне, йдеться не просто про певну технологію педагогічної діяльності, а про самі принципи, на яких вона будується [24].

Сьогодні відповідність ліберальної філософії як підґрунтя побудови освітньої системи може викликати зауваження через конфлікт між індивідуальними та загальними інтересами. Як зазначалось, ліберальна філософія освіти в центр уваги ставить окрему особистість, її інтереси, права та здібності. Проте, індивідуальні і близькі до них часткові інтереси кожної особистості хоч і можуть в чомусь збігатися з більш загальними інтересами, але між ними завжди виникають і певні суперечності. Тенденція до надання особистості чи групі людей максимально важливого творчого вибору своєї діяльності є провідною в організації системи освіти. Але з іншого боку, такий вільний вибір завжди обмежується певними як моральними, так і правовими обов'язковими для всіх вимогами. Причому, як зазначає В.Андрущенко, в історії суспільства здійснюється становлення соціумів усе більш загального і складного рівня, що спричиняє і посилення тих вимог, які вносять нові обмеження у вільний вибір діяльності особистості та будь-яких груп [24].

В цей момент виокремлюється суперечність принципів ліберальної філософії освіти: з одного боку працює тенденція до збільшення вільного вибору індивідуальної діяльності, а з іншого постійно виникають обмеження такого вибору, які повинні забезпечити збереження суспільної організації вищих рівнів. І ця суперечність постає головною [46].

Основна трагедія організації навчально-виховного процесу на ліберальних засадах полягає у вирішенні суперечності між тим змістом виховання і навчання, який визначається вимогами суспільства («суспільне треба») і відчуттям вільного вибору дитини («дитяче хочу»). Саме пошук оптимізації розв'язання даної суперечності (причому в процесах навчання і виховання не лише дітей) і постає найважливішою проблемою сучасної філософії освіти.

Взагалі, такий пошук кращого розв'язання головної суспільної й освітянської суперечності здійснювався протягом всієї історії людства. Але при цьому дуже часто таке розв'язання базується на визнанні пріоритетності (нерідко й абсолютної) однієї з протилежних тенденцій. Пріоритет загальних

інтересів веде до тоталітаризму, в той час як пріоритет індивідуальних – до визнання вирішального значення егоїстичних інтересів окремих особистостей, чи певних груп людей, видів цивілізації, культури тощо. Ці протилежні тенденції чітко проявляються і в сучасних освітніх системах, в їх філософських засадах.

В основах багатьох концепцій сучасної освіти здійснюється дуже спрощене поєднання обох цих тенденцій, тобто йдеться про визнання пріоритету як інтересів особистостей і їх груп, так і більш загальних, в тому числі загальнолюдських інтересів, без розкриття вирішення складної проблеми розв'язання суперечностей між ними.

Але сучасний етап розвитку суспільства потребує принципово нової парадигми розв'язання головної суспільної та освітньої суперечності. Дійсно, коли раніше таке розв'язання в минулі епохи часто-густо здійснювалось шляхом антагоністичних форм, а тому і повної перемоги однієї з протилежних тенденцій, то в наш час такі антагоністичні форми і стали головною причиною загострення тих глобальних проблем, які усе більш загрожують існуванню людства. Це стосується як поглиблення суперечностей між розвитком суспільства і природою, між основними типами цивілізації і культури, між свободою людини і вимогами суспільства тощо. Тобто нова парадигма діяльності людства потребує неантагоністичних форм розв'язання усієї цієї найскладнішої системи суперечності.

Сьогодні спостерігається прискорення темпів розвитку освіти. Проте цей кількісний «прорив» не супроводжується ні концептуальними, ні якісними змінами, які б відповідали новій соціальній ситуації, новим вимогам і потребам глобалізованого суспільства. Вже це свідчить про те, що проблема розробки нової парадигми філософії освіти, формування нового типу практичного світогляду людства є гостро дискусійною темою, дана парадигма знаходиться ще в стадії становлення, і в цьому процесі відповідно до вимог сучасного суспільства може бути доцільно застосована саме ліберальна модель системи освіти [7].

Окрім окресленої вище провідної тенденції – тобто лібералізму, філософія освіти Великобританії у ХХ столітті може бути охарактеризована через свою взаємодію із релігійними течіями в історичному контексті їх становлення, а також із філософією позитивізму та прагматизму, що спричинили значний вплив на формування поглядів на освіту в Англії.

До цих питань варто буде звертатись далі. В процесі цього слід виявити спільності і суперечності між лібералізмом як тенденцією провідною та означеними впливами. Для початку необхідно звернутись до історії становлення освітньої системи Великобританії взагалі, щоб виокремити вплив на неї церковних інституцій.

Великобританія (об'єднання Англії, Уельсу й Шотландії) має давню й розвинену систему освіти. Незважаючи на те, що освіта Об'єданого Королівства вибудувана переважно на ідеологічних цінностях лібералізму, у її філософії відчувається вплив ряду релігійних течій, зокрема, англіканства, католицизму та пресвітеріанства.

Очевидним є той факт, що з моменту виникнення й аж до XV-XVI століття освіта Великобританії розвивалась під суттєвим впливом католицизму. Сама давнина англійських університетів обумовлює вплив церковних норм, що й досі проявляється в сутності та специфічних рисах освітніх систем.

Перші школи існували на території Англії ще в часи, коли майже вся вона входила до складу Римської імперії, і Лондон із мікроскопічного поселення перетворився на центр ремесла і торгівлі. Надалі система освіти спочатку обслуговувала церкву і керівну адміністрацію країни, а з Середньовіччя розвивалася паралельно з економікою країни, задовольняючи її потреби. Університетська освіта у Великобританії формувалась з розвитком суспільства в тісному зв'язку з його економічним, політичним, релігійним та культурним життям.

Ідея університетської освіти зародилась саме у Середньовіччі, пройшла шлях від панування теологічної освіти до ідеї спеціалізованого університету і далі – до ідеї мультиуніверситету.

Протягом свого розвитку освіта в Великобританії йшла шляхом вірної та послідовної лібералізації як свого змісту так і організаційної структури. Тепер варто звернутись до питання впливу на філософське підґрунтя британської освіти релігійного чинника.

Первинно формуючись за умов суворої католицької догматики на кшталт континентальних європейських університетів, вищі освітні заклади Великобританії поступово вбирають у себе основні ідеї та світоглядні настанови англіканства як національної релігії, що була встановлена за царювання Генріха VIII та спрямовувалась на усталення абсолютизму влади монарха та заперечення католицького віровчення і залежності від папської влади [76].

Традиція англіканства зобов'язана прихильнику Реформації, видатному богослову – архієпископу Томасу Кранмеру. Він висунув два відомих принципи: 1) ніщо у старому церковному порядку не може бути змінено, якщо не містить явного протиріччя слову Божому; 2) варто уникати будь-яких визначень, якщо тільки сам Бог не дав їх у Писанні. Під керівництвом Кранмера англіканська церква розвинулася у самостійну єпископальну церкву з главою-королем.

Виникнення англіканства також зумовлено особливостями формування буржуазного суспільства у феодальній Англії. Реформація в Англії мала інший характер у порівнянні з Німеччиною або Швейцарією та розпочалася з ініціативи правлячої верхівки. Це знайшло своє відображення у збереженні ієрархічного устрою церкви та певному консерватизмі всього соціального життя, як в сфері освіти, так і в сфері релігії. Англійські королі раніше за інших європейських правителів почали протестувати проти абсолютистських домагань Риму. «Актом про верховенство» було встановлено підпорядкування церкви державній владі. Англійським парламентом

позбавлено папу права призначати архієпископів та єпископів на території Англії. Право заміщення вищих церковних посад перейшло до короля. Так було закладено фундамент для специфічного світогляду та системи англіканства. Відповідно, церковні норми почали поступатись державним та поєднуватись з ними [76].

Англіканська церква прийняла протестантські догмати про виправдання вірою й про священне писання як єдине джерело віри; відкинула вчення католицизму про індульгенції, шанування ікон та мощів. Однак, визнавався католицький догмат про рятівну силу церкви, як необхідного посередника для порятунку людини.

Згодом вплив протестантизму на англійську церкву тільки посилювався. Разом з тим у реформованій церкві зберігалася ієрархія духовенства, яку очолювали єпископи. Духовенство підкорялося тільки королю як частина його державного апарату і було зобов'язано пропагувати серед мирян ідею про неприпустимість заколотів та повне і беззаперечне підпорядкування королю та його посадовим особам. Як і раніше стягувалася десятина, котра стала надходити на користь короля і перетворилася у важливе джерело його прибутків.

Згодом Марія Тюдор, дочка Генріха VIII тимчасово відновила папське верховенство і католицьке сповідання. У другій половині XVI ст. під час правління королеви Єлизавети I знову загострилися відносини з Римом. Було остаточно проголошено про відділення англіканської церкви від Риму та папства, сформовано компромісний доктринальний вигляд англіканської церкви та завершено розробку її догматичних принципів і культу.

Тепер, англіканська церква з її бурхливою й заплутаною історією, з боротьбою партій та єретичними відхиленнями займає проміжне місце між протестантизмом та католицизмом. Віровчення англіканської церкви є конгломератом католицизму, лютеранства і кальвінізму [76].

У Шотландії ж доволі популярним стало пресвітеріанство, що сформувалось в наслідок прихильності Єпископальної церкви до

королівського дому Стюартів, в наслідок чого священство перенесло безліч гонінь. Пресвітеріанство – один з напрямків протестантської конфесії і особлива форма церковної організації. Пресвітеріанство спирається на вчення Ж.Кальвіна і, таким чином, розглядається як одна з гілок кальвінізму та, у ширшому розумінні, реформатської церкви. Тож, стосовно впливу на філософію освіти, можна зауважити, що суттєвих відмінностей між англіканством і пресвітеріанством виділити важко. Розбіжності суттєві лише в розрізі церковної догматики і в жодному разі не у розрізі поглядів на функціонування освіти.

Як вже зазначалось, історія народної освіти в Англії може бути простежена з часів римського володарювання. В Середні віки школи відкривались для навчання населення латині та граматиці. Основним же шляхом осолодіння практичними навичками було учнівство у ремісників. За царювання Едуарда VI було створено систему безкоштовних шкіл грамоти. Для цього король реорганізував існуючі школи грамоти та відкривав нові, створюючи загальнодержавну систему шкіл. В 1564 році було прийнято закон про обов'язковість учнівства у майстрів протягом семи років для подальшого самостійного заняття торгівлею чи ремісництвом. В цей період вся система освіти знаходилась повністю в межах англіканської церкви. З 1662 року церквам інших віросповідань було дозволено створювати академії для навчання студентів, які не могли приймати уставні норми англіканської церкви, виконання яких було умовою здобуття освіти в державній системі навчання. Деякі з цих академій діють і по наш час. Найбільш старим з них є Баптистський коледж у Брістолі, а також деякі коледжі Оксфорду, які першопочатково були створені на подібній основі [207].

1962 рік ознаменувався Законом «Про бідних», який мав на меті забезпечити всіх малозабезпечених правом на освіту та створював систему приходського учнівства.

Починаючи з Середньовіччя й до кінця XIX століття передбачалось (а в деяких освітніх закладах формулювалось як вимога) прийняття духовного

сану або вступ на церковну посаду більшості випускників університетів та шкільних вчителів. Особи жіночої статі допускались до викладання в школах для дівчат, а також в широко розвиненій системі «неформальних сільських шкіл», де освіта здійснювалась силами освічених мешканців.

З 1757 року було започатковано рух за організацію недільних шкіл на хвилі протесту проти дітей з бідних сімей, яких поміщали в «робітні будинки». Оскільки робочий тиждень був шестиденним, дітям з фабрик для навчання залишалась тільки неділя. Кадри для цих шкіл вдавалось сформувати виключно з числа мирян, а основним підручником була Біблія. Програма передбачала навчання читання з подальшим переходом до катехізису.

Рух за недільні школи зустрів агресивну критику. Противники цих шкіл стверджували, що вони послаблять домашню релігійну освіту, причому найбільш ортодоксальні з них апелювали до біблійної вимоги шанувати день суботній, під ним маючи на увазі неділю. Це призвело до того що у 1790-і роки у більшості подібних шкіл заборонили навчати письму, оскільки цей вид діяльності сприймали як роботу [207].

Більшість шкіл у XVIII столітті концентрувало свою увагу на навчанні граматики, яка фокусувалась в той час на вивченні латини та давньогрецької мови. Багатьох школах ці мови вичерпували програмний матеріал.

До початку XIX століття більшість шкіл країни працювало при Церкві Англії, проте в другій половині XIX століття було розпочато створення системи обов'язкової безоплатної початкової світської освіти.

Вища освіта бере свій початок від заснування у першій половині XIII століття університетів в Оксфорді й Кембриджі, котрі, як вже говорилося, були сформовані для навчання еліти, покликаної слугувати Богові й державі, і які кілька століть репрезентували всю вищу освіту Об'єднаного Королівства. Осіб жіночої статі в університети не приймали історично. Ця традиція зберігалась у вищих навчальних закладах Великобританії аж до другої половини XIX століття [57].

В XV-XVI століттях в Шотландії були відкриті університети Сент-Ендрюса (1411), Глазго (1451), Абердина (1494) і Едінбурга (1583).

Наступні університети з'являються тільки після 1830 року під тиском суспільних вимог періоду індустріальної революції та нових потреб країни. Промислова революція, що охопила всю Британію в XIX столітті, породила проблему нестачі кваліфікованих управляючих і адміністраторів. В багатьох промислових містах появились нові університети. Та й після цього вища освіта країни була елітарною і охоплювала надто малий відсоток молоді. Зрозуміло, що з цього етапу більшість навчальних закладів знаходиться поза церковним впливом, але протестантські ментальні настанови продовжують спричиняти вплив на зміст та особливості подання освіти.

Як уже зазначалось вище, ідеологією глобальних реформ в освітній галузі став неолібералізм, основними принципами якого виступали: обмеження функцій держави в галузі освіти; поширення на галузь освіти ринкових механізмів конкуренції; поширення теорій соціального вибору на галузь освіти; методологічний індивідуалізм (людина як вільний, раціональний, автономний, само зацікавлений індивід); поширення принципів та механізмів менеджменту, характерних для сфери приватного бізнесу, на галузь освіти; роздержавлення освітньої галузі та приватизація освітніх послуг; децентралізація та революція управління освітньою системою.

За своєю організаційною структурою британські університети поділяються на федеративні або колегіальні університети (складаються з багатьох коледжів, що мають високий ступінь автономії) та унітарні (організовані на базі факультетів).

Як ми вже знаємо, в історичному генезі університети Великої Британії поділяються на три групи: «кам'яні», «червоноцегляні» та «скляні». На сьогодні більшу частину займають саме останні. Скоро, однак, вслід за цими «новітніми» університетами з'явилася велика кількість ще новіших. В 1992 році 33 політехнічних інститути були оголошені «чартерними» (charter)

університетами. В цих інститутах здавна викладалися професійні і технічні дисципліни з присвоєнням їх випускникам учених ступенів і високих професійно-технічних кваліфікацій. Різниця між старими і новими університетами дещо стерлась, але все ще помітна. Нові університети тісно пов'язані з торгівлею і промисловістю і тому будують свої навчальні програми з певним врахуванням інтересів підприємців. Старіші університети стараються не відставати і скріплюють свої зв'язки з місцевими і національними комерційними кругами. І тим не менше старі університети в своїх навчальних програмах все ж концентруються на таких «чисто теоретичних» дисциплінах, як філософія, література і природничі науки [170].

Тож, як бачимо, протягом розвитку філософії освіти Великобританії відчувається постійний, хоч і послідовно спадаючий, вплив релігійних інституцій на освітні осередки. Хоч процес відділення філософії освіти від релігії розпочинається ще з часів Дж.Локка, що започаткував ідеї світської освіти, секулярність певною мірою стає національною рисою англійської освіти тільки з ХІХ століття. Проте варто зауважити, що ще в ХХ столітті релігія в змісті освіти висувається як ключова дисципліна.

За своїм історичним походженням та формою, англіканство є найближчим до католицизму. За еволюцією воно є протестантизмом. Проте за своєю сутнісною та внутрішньою неконкретністю, подвійністю, некатегоричністю – тобто світоглядною основою – надзвичайно сильно нагадує православ'я.

Більшість релігійних книг англіканської церкви є скоріше виразом компромісу, ніж догматичним принципом і, саме тому, відрізняються певною невизначеністю та відображають двозначність англіканського віровчення.

Можна критикувати нечіткість англіканського віровчення у цьому питанні, але як і для православ'я для нього характерним є благоговіння перед таємницями, занадто глибокими для людського розуміння. Разом з тим відсутність крайнощів у вирішенні теологічних питань сприяє відкритості

англіканців новим ідеям, реформам і в сфері освіти також, тому що вони вірять, що істина завжди вище досягнутого рівня її розуміння.

Англіканська церква характеризується єпископальним устроєм, який нагадує католицький та претендує на апостольську наступність. Відповідно свого часу це впливало на формування організаційної структури та підпорядкованості системи освіти державним та церковним інституціям.

Англійська церква є прикладом компромісного варіанту протестантизму та державною церквою Великобританії, тож освіта знаходилась під її постійним впливом. Проте цей вплив можна позначити як поміркований через окреслені вище компромісні особливості англіканської церкви .

З часів епохи Просвітництва зміст філософії освіти швидко просікається ліберальними ідеями і реформування навчальних закладів в напрямку збільшення міри свободи особистості не примушує себе чекати.

Проте, як вже зазначалось вище, освіта Великобританії довго продовжує бути аристократичною – тобто спрямованою на вищі прошарки населення, а не на широкі маси.

Наприклад, як мету виховання система Дж. Лока передбачала підготовку джентльмена, який може вести свої справи розумно і прибутково. Поряд із цим Дж. Локк був поборником трудового виховання. Рекомендував майбутньому «джентльмену» займатися якимсь ремеслом [77].

З іншого боку, незрозумілим із ліберальних позицій залишається проект засновника світської освіти та виховання Дж. Локка про «роботні школи». Діти простих людей, на думку автора, були здатні тільки на те, щоб «спритно обкрадати фруктові дерева». Таких дітей після виповнення їм трьох років потрібно скеровувати у спеціальні «роботні школи», відкриті у кожній парафії, де вони залишатимуться до 14 років. Там їх приписувалось тільки досита годувати найпростішою їжею, трохи підігрітою взимку. Але і це діти мали відпрацювати продажем власних виробів (прядіння, в'язання тощо).

На захист концепції «роботних шкіл», як би парадоксально це не звучало, можна зауважити, що залучення незабезпечених дітей до них поступово призвели до збільшення міри участі нижчих та середніх прошарків у процесах самоврядування, тобто зростанню самосвідомості особистості.

Проте, в цей час у філософії освіти простежуються і позитивні з точки зору ліберальної етики моменти, обумовлені саме релігійною свідомістю протестантизму. Ще з часів А.Шефтсбері у творах англійських просвітників виразно чуються протестантські мотиви: діяльність ремісника, промисловця, купця, взагалі всяка праця, що приносить дохід трудящому і користь його співгромадянам, – заняття почесне. Розсудливість, чесність, працьовитість і великодушність – ось основні чесноти позитивного героя просвітницьких ідей [75].

Не випадково під впливом саме протестантської етики цей носій «чистого розуму» став улюбленим персонажем в англійській освіті. Головна колізія, яку намагається дозволити філософія XVIII століття, полягає в несумісності «приватної людини», тобто індивіда, який керується тільки власними інтересами, егоїзмом і користю, і «людини взагалі» – носія розуму і справедливості. Починаючи з Т.Гоббса і власне до І.Канта, філософи безсторонньо заявляють, що зібрані разом, приватні, егоїстичні індивіди можуть лиш вести між собою «війну усіх проти усіх» [195].

Що ж до розумного і правового начала, то його носієм є не емпіричний індивід, жертва і знаряддя власних егоїстичних схильностей і інстинктів, а саме «людина взагалі», ідеальний представник роду.

Тож, філософія освіти Великобританії від свого виникнення й впритул до другої половини XIX – початку XX століття визначалась діяльністю церковних інституцій. Цей вплив пом'якшували особливості релігійного світогляду англіканства як поміркованого різновиду протестантизму з одного боку, а можливість розвитку ліберальних ідей в свою чергу, уможлилювала невизначеність та некатегоричність англіканської догматики. Повністю світською філософія освіти стає внаслідок розгортання науково-технічної

революції. Суспільні вимоги входять у суперечність із змістом церковної освіти. Нові функції освіти в процесах суспільного виробництва, відповідно, викликають суттєві трансформації в осмисленні освіти як феномену.

Наступною характерною рисою філософії освіти Великобританії є визначальний вплив на її зміст ідей та цінностей позитивізму та прагматизму.

Найкрупнішим представником англійського позитивізму, який специфічним чином розвивав ідеї альтруїстичної етики О.Конта був Г.Спенсер (1820-1903). На відміну від етики Конта, яка формулює принципи альтруїзму та звеличує усвідомлений соціальний обов'язок над правом і свободою окремого індивіда, основні ідеї етики Г.Спенсера оперті, з одного боку, на еволюційну теорію Ч.Дарвіна, а з іншого — на утилітаризм і гедонізм. Моральні норми та етичні ідеї він вважав зумовленими соціальною дійсністю. Люди підтримують їх та дотримуються їхніх вимог, оскільки вони корисні й забезпечують психічно сприятливі умови існування.

Генезу моралі Г.Спенсер виводить із законів еволюції, яким підпорядковане усе планетарне життя, у тому числі людське. Подібно до природних організмів, кількісно зростає та якісно удосконалюється і соціальний організм [128].

Моральність, на думку Г.Спенсера, складалася під впливом суспільних інстинктів: зі страху осуду з боку інших членів суспільства. Позитивна оцінка народжувала почуття задоволення, приязні до середовища. Так склалися здібності альтруїзму, а, отже, свідомого дотримання вимог середовища: з відчуття морального обов'язку. Позитивні моральні якості, оскільки вони об'єктивно необхідні як для людини, так і для суспільства, закріплюються у процесі природного відбору. Відбувається поступове удосконалення психічних структур людини, з яких усуваються агресивні інстинкти. Вони підпорядковуються почуттю справедливості та приязні. Джерелом суспільного прогресу Г.Спенсер вважав не соціальні умови, а індивідуальні стосунки, у процесі яких удосконалюються моральні почуття людини, що й має втілюватись в функціонуванні освітніх систем.

Поняття корисності, що є наріжним каменем ліберальної етики, в етиці Г.Спенсера не має вузько прагматичного характеру. Корисність спрямована не на егоїстичні, а на суспільні потреби. Так само позбавлене негативного відтінку поняття «пристосування» до середовища. Воно не тотожне «соціальної мімікрії», а означає вироблене еволюційним шляхом уміння узгоджувати свої дії з іншими, виходячи з принципу розумного. Тут відчутний певний вплив просвітницької теорії «розумного егоїзму».

Обстоюючи позицію духовної свободи особистості, він негативно ставився до аскетичної моралі, вважаючи її неприродною для людини. Моральна людина має у нормальний спосіб задовольняти свої нормальні людські потреби. Отже, Г.Спенсер опираючись моральність, з одного боку, на природність людини, а з іншого – на її суспільну сутність, тобто на розумність формує як раціональний, так і емпіричний характер філософії освіти [128].

При обґрунтуванні природних витоків моралі Г.Спенсер проводить якісне розмежування рис природного і соціального. Зокрема, на відміну від природного, «соціальний організм» характеризується автономією складників: кожен член суспільства, належачи до загального цілого, разом з тим є неповторністю. Соціальний організм є доцільним, якщо він гарантує цю неповторність. Індивіди, відокремлюючись один від одного, вчаться узгоджувати свої дії.

Суспільні відносини за Г.Спенсером мають ґрунтуватись на добровільній співпраці людей. На його думку, в умовах панування примусу розвивалися такі людські риси, як заздрість, жорстокість, пожадливість тощо. В той час як життя в умовах злагоди народжує співдружність, правдивість, приязнь. Критерій моральності прогресу Спенсер бачить у зростанні почуття доброзичливості, взаємної симпатії між людьми, що співзвучне з ідеями Ч.Рорті про «моральний прогрес».

Пов'язуючи можливості удосконалення суспільства з моральним удосконаленням людей, Г.Спенсер проявляє просвітницьку віру у

перспективи людини. Так само відгомін її чується у думці щодо можливості розумної організації суспільного життя. У ньому моральність людей узгоджується із суспільним цілим на засадах гармонії.

У другій половині XIX – на початку XX ст. розробка етичної проблематики набуває особливої актуальності, у зв'язку з загальною тенденцією гуманізації філософського знання. У дусі ідей «християнської етики» проблеми моралі осмислює С.Смайле у працях «Самодіяльність», «Характер», «Ощадність» та ін. Ідеї позитивізму в моралі обґрунтував Ж.-М.Гюйо у працях «Мораль Епікура», «Сучасна англійська етика». Поняття моралі він намагався вивести з «життєвого пориву» як основи буття. Біологічні процеси, згідно з Гюйо, покладені в основу соціального життя. Альтруїзм він бачить основою моралі, заперечуючи будь-яку цінність егоїзму. У праці «Безвір'я майбутнього» говориться про духовну свободу особистості як основу моралі. Відчуття єдності з космосом буде, на думку філософа, складати основу моральних почуттів. Позитивіст Г.Геффдінг, розробляючи проблему цінностей як проблему філософії, бачить їх в етиці та релігії. У працях «Людська думка» та «Філософія релігії» він зближує моральну і релігійну проблематику. Основне завдання моралі, за Геффдінгом, – забезпечити людині добробут, під яким цей датський філософ бачить усе, що задовольняє потреби людської природи.

Прагматизм виник у США наприкінці XIX ст. і набув найбільшого впливу в першій чверті XX ст. Це перша оригінальна американська (за походженням і за духом) філософська течія. Вона відобразила характерні риси ментальності молодій американській нації.

Прагматизм (грец. *pragma* – справа, дія) – філософська течія, яка зводить суть понять, ідей, теорій до практичних операцій підкорення навколишнього середовища і розглядає практичну ефективність ідей як критерій їх істинності. В освіті прагматизм є емпіристською течією

Він апелює до досвіду, інтерпретуючи його значно ширше, ніж класичний емпіризм. Досвід він тлумачить не як певну пізнавальну

процедуру, а як будь-які переживання людини. На основі цього засновники прагматизму ведуть мову про релігійний, містичний та ін. досвід. Продовжуючи традиції англійського емпіризму, зокрема Д.Юма і Дж.Берклі, прагматизм асимілював багато ідей позитивізму (Г.Спенсера тощо) і філософії життя (А.Бергсона). Основні представники прагматизму – американські вчені і філософи Ч.Пірс, В.Джемс та особливо Дж.Дьюї зробили великий внесок в осмислення освітніх процесів. Погляди Дж.Дьюї на філософію освіти та педагогіку викладені в праці «Демократія і освіта». Саме Дьюї увійшов до історії філософії освіти як засновник прагматичної педагогіки, раціонально поєднуючи її з власною переконано-демократичною політичною позицією і засудженням будь-якого тоталітаризму та обмеження свободи в межах школи [92].

Спираючись на основні ідеї філософії прагматизму (Ч.Пірс, У.Джемс, Дж.Ч.Мід) та розробляючи власні погляди, він дає методологотеоретичне обґрунтування концепції «прогресивістського виховання», формує нову філософію освіти. Очевидно, це дало підстави терміни «прогресивістське виховання» і «прагматична педагогіка» розглядати як тотожні.

Аналіз наукових джерел, у яких розкривається і аналізується спадщина Дж.Дьюї, дозволяє нам виділити фундаментальні філософські засади, що визначають основні положення прагматичної філософії освіти. До них ми зараховуємо:

- тезу про те, що пізнання людиною реального зовнішнього світу виникає і розвивається у процесі корисної практичної діяльності. За вихідну точку всякого пізнання він вважає людську діяльність, яка визначається потребами людини і ставить її в певні стосунки з оточенням. Дж.Дьюї стверджує, що, тільки активно впливаючи на це оточення, людина пізнає його властивості і навчається користуватися ними для своїх потреб. Поступово вона навчається свідомо змінювати природні умови, якнайкраще пристосовуючи їх до себе. Потреби людей виступають джерелом всякого пізнання. Визначаються ж вони суспільством, у якому живе людина. Всі наші

уявлення є продуктом нашої корисної трудової діяльності, а пізнання є процесом пристосування до природи, до світу;

- положення про те, що не існує будь-яких вічних істин і абсолютів в області ідей, релігій, філософії. Критерієм істинності тієї чи іншої ідеї є результати її практичного застосування, що підтверджуються експериментальним дослідженням. Наукові закони є конструкціями людського розуму, а не відображенням реальності. Всесвіт знаходиться в стані динамічного розвитку, а не статичного буття. Всі закони мають лише приблизний (відносний) характер;

- важливу тезу його філософії стосовно твердження, що істина, пізнання, знання, наука служать людині для подолання труднощів і проблем. Істина служить життю. Немає взагалі знання заради самого знання. Дж.Дьюї постійно наголошував на застосуванні знань, на їх практичному характері;

- ідею про те, що розум не є самодостатньою сутністю, відірваною від людського організму і його цілісності. Розум, розумові здібності створюються досвідом, активною діяльністю. Психіка є функцією людської діяльності. Поняття розуму відноситься більше до людської поведінки, до встановлення критеріїв і оцінки її наслідків, а не до якоїсь абстрактної субстанції, що складається з мільярда нервових клітин, у яких фіксується життєвий досвід індивіда;

- розуміння Дж.Дьюї сутності моралі як способу поведінки, що залежить від результатів тих чи інших дій індивіда в ситуаціях реальної дійсності. На думку Дьюї, ні абстрактна філософія, ні релігія не володіють абсолютними істинами, яких повинні дотримуватися всі люди. Тому людина, замість орієнтації на метафізичні та інші інтелектуальні обмеження, які неможливо перевірити, повинна звертатися до наукового методу розв'язання проблем, спираючись на пошукову діяльність як основу для прийняття моральних рішень, які і визначають напрямок людської поведінки;

- погляд Дж.Дьюї на розумові здібності, інтелект як на основний інструмент індивіда, з допомогою якого він розв'язує проблеми, що

виникають в його житті, включаючи і наукові. Звідси і назва його концепції – «інструменталізм». Розглядаючи людську психіку як джерело енергії, вчений вважав, що саме це робить індивіда істотою з різностороннім потенціалом, здатним до різного самоздійснення або ж нездатним до цього – залежно від характеру і якісної своєрідності досвіду, який здобуває індивід у ході навчання і життєвого процесу в цілому;

- положення про те, що демократія є моральний і етичний спосіб життя, сумісного існування, в межах якого кожна людина прагне до самореалізації соціально конструктивним шляхом, що демократичні суспільства будуються за принципом, згідно якого кожна людина володіє самоцінністю, внутрішньою гідністю.

Тож, поняття справжньої освіти і виховання Дж.Дьюї пов'язує з ідеєю суспільства, що вільно розвивається, в якому управління ресурсами і розподіл різних благ здійснюється демократичним шляхом на благо всіх громадян. А звідси і найвище завдання освіти – сприяти соціальному вдосконаленню суспільства, гармонізації взаємин поміж людьми. Цілком відповідне ліберальній філософії уявлення [92].

На його думку, цьому сприяє постійна участь вихованців у громадській діяльності, в ході якої учень оволодіває формами поведінки, що, з одного боку, відповідають моральним нормам суспільства, а з іншого – характеризують його як індивідуальність. Дж.Дьюї висловлював переконання, що в управлінні школою і в практиці її роботи слід завжди дотримуватися ліберально-демократичних принципів. Він розглядав принцип демократичної участі як засіб залучення індивіда, будь то дитина чи вчитель, до самоврядування в умовах справедливого суспільства, що служить інтересам загального благополуччя [92].

Дж.Дьюї розробив нову філософію освіти і виховання, яка ґрунтувалася на ідеях прагматизму, педоцентризму, демократизації освіти та соціалізації особистості, інтеграції змісту освіти, розвитку творчого мислення учнів, обґрунтуванні умов самореалізації учня і вчителя, гуманізації взаємин між

педагогом та вихованцями – тобто обґрунтовує саме ліберальний підхід до освіти.

Незважаючи на численні суперечності і протилежні підходи до визначення мети, завдань, принципів, організаційних форм і методів шкільної практики, представників прагматизму в осмисленні освіти того часу єднало критичне ставлення до традиційної системи навчання, яка будувалася на засадах емпіризму, авторитаризму, інтелектуалізму, і не була пристосованою до дитячих інтересів, не забезпечувала належного розвитку дитини, її самостійного мислення, ініціативи, творчої активності. Піддавався також критиці той факт, що в традиційній школі учні вчать пасивно, в основному навантажуються їх пам'ять, що школа значною мірою ізольована від сім'ї і в цілому від суспільного життя.

Прагматизм відіграв помітну роль у формуванні духовного обличчя ХХ ст., що виявилось в посиленні практицизму в організації діяльності освітніх систем Великобританії.

Хоч прагматизм є автентичною американською концепцією, його вплив суттєво відобразився на організації шкільної освіти Великобританії. Реформа школи у Об'єднаному Королівстві не копіює американської, але має певну схожість у побудові змісту середньої освіти, де також є базовий (загальнонаціональний) та місцевий компоненти. Прийнятий парламентом у 1983 р. закон про реформу ухвалює, що в навчальному плані шкіл є обов'язковими лише англійська мова і література, математика, релігія і фізкультура (у межах 50% часу), а також при розробці програм у школах враховуються місцеві умови для профорієнтації учнів на місцеві виробництва і ферми. Рекомендується також враховувати думку батьків і учнів.

Розвиток науки у Великобританії йшов у напрямі есенціалізму, тобто примату сутності. Ця філософія утвердила мету освіти: передача основних знань і умінь, тобто школи зосереджуються на найважливішому, найсуттєвішому. Англійська освіта характеризується прагматизмом ще й у сенсі спрямованості на практику.

У 1988 році уряд почав реформу освіти Законом, який ввів 10 обов'язкових предметів для початкової і неповної середньої школи (англійська мова і література, математика, природознавство, історія, географія, технологія, музика, мистецтво, іноземна мова). Як зазначалось вище, релігія і в цей час залишалась основним предметом згідно із законом 1944 року [207].

Контроль за змістом освіти було покладено на Державного секретаря освіти, таким чином державні органи забрали частину функцій у місцевих. Школи самі вирішували, як викладати предмети національного навчального плану – як окремі, чи в інтегрованих курсах, модульних програмах. Підвищилася роль батьків у діяльності навчальних закладів.

Таким чином, в результаті «вільного функціонування ідей» в освітній системі Англії у якості пріоритетних утвердилися такі цінності як академічні свободи, демократія управління, автономія університетів, пріоритет людини як особистості, верховенство закону, повага до держави. Авторитетними вони стали й для інших країн європейського простору і світу. Відповідно, ставши на шлях трансформації власної освітньої системи Україна неминуче звертається до аналізу та впровадження досвіду інших європейських країн, що пережили подібні реформи. Тож, яким саме чином досвід Великобританії у царині ствердження національної філософії освіти може бути корисним для вітчизняної практики?

Перехід вітчизняної системи освіти до принципів Болонської декларації вабить до себе перспективами: формування затребуваної сучасним умовам освіти, особистісна спрямованість навчання, вибір студентами власної навчальної траєкторії, академічна мобільність та інше. Тут доцільно застосовувати прогресивні здобутки ліберальної філософії освіти, напрацьовані британцями протягом кількох століть [169].

Реформи у вищій освіті Великобританії, що припали на кінець 1980-х – початок 1990-х років ХХ століття торкнулись перш за все вищої освіти. Проте реформування системи освіти тривало на тлі змін різноманітних

чинників: оновлення середньої ланки освіти, розширення кола функцій вчителя у школі, фундаменталізації змісту освіти, тенденція зближення системи освіти з подібними в країнах Європейського Союзу.

І на тлі цього варто зауважити, що реформи системи освіти у Великобританії розпочались саме із трансформації системи підготовки педагогічних кадрів, що є наріжною проблемою для вітчизняної освітньої сфери сьогодні. Специфікою цих змін постало намагання не тільки зберегти національні традиції підготовки педагогічних кадрів, але й наблизити їх до європейських стандартів, що нагально необхідно втілювати в українському освітньому просторі. Так, вперше в історії розвитку британської системи освіти було введено освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавр педагогіки, бакалавр мистецтв чи наук в освіті та магістр освіти. Це оформило орієнтацію на підготовку в першу чергу вчителя широкого профілю, з посиленням уваги на практичну підготовку. В українській практиці не дивлячись на введення відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, вища педагогічна освіта рухається все ще шляхом диференціації, розмноження різноманітних галузей і напрямків підготовки, не даючи різнобічно розвинутого універсального фахівця-педагога, а формуючи спеціаліста у вузькій сфері, що неприйнятно для інформаційного суспільства.

Основними чинниками, що вплинули на напрямок, зміст та темпи реформування системи освіти у Великобританії постали: різке збільшення контингенту учнів, особливо студентського контингенту та глобальна конкуренція ВНЗ за студентів та дослідницькі контракти, що призвело до загострення проблем якості навчання та зіставності програм і результатів. Ця сама ситуація спостерігається нині і в Україні. Сервісна проблема навчальних закладів, заміщення реальних цілей освітньої діяльності на підприємницьку ініціативу в сфері освіти ставить під загрозу якість освіти всіх рівнів, що постає фактором національної безпеки в наш час.

Зростання значення інформаційних та інтерактивних технологій навчання, зростаюча міжнародна інтеграція в освітній галузі, підвищення

ролі знань в житті сучасного суспільства й, відповідно, збільшення попиту в різних галузях життєдіяльності на фахівців з вищою освітою, тенденція щодо перетворення професійної освіти в безперервний процес, втілюється в практиці Великобританії в широке впровадження дистанційного навчання та індивідуальне компонування навчальних програм, що допоки хоч і задекларовано, проте на практиці не доступно вітчизняним учням і студентам.

Передумовами реформування системи вищої освіти у Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ є:

- по-перше, подальший розвиток і поглиблення науково-технічної революції, що викликає швидкі зміни на ринку праці, виникає потреба гнучкого та динамічного реагування з боку університетів на ці зміни;
- по-друге, необхідність пристосування системи вищої освіти до нової економічної ситуації;
- по-третє, перехід розвинених країн світу (і Великобританії в тому числі) до інформаційного суспільства, що призвело, крім іншого, до значного зростання кількості студентів, що, у свою чергу, вимагає нових підходів до організації вищої освіти. Всі ці показники впливають і на освіту в Україні, що беззаперечно обґрунтовує необхідність подібних реформ [169].

Постійним конфліктом в сфері освіти постає суперечність між національною системою освіти та Болонським імперативом, яка неподолана досі. На сьогодні в Україні досягнуто еkleктичний синтез елементів національної (радянської між іншим) системи освіти та вимог ЄС. Так і перетворення систем освіти Великобританії наприкінці ХХ – початку ХХІ століть було зумовлене міжнародними інтеграційними процесами. Активне прагнення країн ЄС до створення єдиного освітнього простору є цілком обґрунтованим та доцільним. У цьому зв'язку в усіх європейських державах розробляються національні програми реформування освіти, визначаються стандарти професійного навчання та критерії підготовки, апробуються моделі багаторівневих і варіативних систем неперервної освіти. В Україні ці

процеси, нажаль, затяглись, заплутались, є малорезультативними і подекуди суто зовнішніми.

У Великобританії навпаки, реформи освіти торкнулись всіх глибинних сфер університетської освіти: масштабів, функцій, формування студентського контингенту, змісту навчальної підготовки спеціалістів, форм і методів навчання, організації навчально-виховного процесу, проведення наукових досліджень, підвищення кваліфікації випускників.

І в той же час, університети у Великобританії, на думку спеціалістів у галузі вищої освіти, в цілому зберегли традиційні для них функції: проведення наукових досліджень, здійснення навчання студентів і обслуговування суспільства. Тож, сприймаючи конструктивні впливи та зміни зовнішнього середовища, варто звернутись до твердження Дж.Дьюї про *тимчасовість будь-яких настанов і норм, їх виключну відповідність часові*, і втілити нарешті сутнісні зміни системи української освіти без остраху втратити її етноцентричність. В цьому досвід Великобританії є неоціненним.

Метою сучасної університетської освіти у Великобританії є забезпечення широкої взаємопов'язаної й взаємозумовленої міждисциплінарної підготовки спеціалістів. Для цього структура університетів дозволяє здійснювати гнучку організацію навчального процесу, варіювати за необхідністю навчальний матеріал, надавати студентам вибір у вивченні дисциплін, організовувати комплексні наукові дослідження, тобто готувати різнобічно освічених спеціалістів за існуючими й за новими спеціальностями, виникнення яких зумовлено розвитком науки й потребами практики. Ці позиції ліберальної філософії освіти Великобританії на вітчизняному освітньому просторі є найбільш перспективними, проте найбільш складно втілюваними. Навчальні заклади продовжують бути суворо централізованими як з точки зору взаємин з державою, так і з точки зору внутрішнього управління, що є неприйнятним в сучасних умовах.

Прийнятність ключових позицій ліберальної філософії освіти Великобританії та їх перспективність для впровадження в Україні беззаперечно обґрунтовується перед усім дієвістю даних принципів для ліберального виховання вільної особистості здатної розбудовувати демократичне суспільство та гідно жити в ньому.

Релігійна ментальність англійців, їх не категоричність та догматична невизначеність створюють подібний до українського світоглядний фон, історичний фундамент розвитку освітніх систем, який демонструє постійну прив'язаність освітніх процесів до релігійних інститутів з одного боку, та не агресивність релігійного впливу, не фанатичність та практичність релігійної свідомості населення з іншого. Помірна та доброзичлива ментальність українства співзвучна з ідеями позитивізму та прагматизму у філософії освіти, а сучасні суспільні вимоги нагально визначають необхідність прикладної, довідної, діяльній переорієнтації навчання з переважно теоретичного. Це завдання також може бути реалізоване за прикладом британських реформ.

До цього варто додати дійсне надання свободи вибору студентам, учням та їх батькам. Так, характерними ознаками організації навчального процесу у школі Великобританії є надання значної самостійності як стосовно вибору змісту навчання, так і щодо вибору освітньої траєкторії кожного учня та студента; можливість послідовного та паралельного отримання кількох спеціальностей; диференціація змісту навчання (наявність підготовки 2-х рівнів складності) тощо.

Особливе місце для України в прийнятті досвіду Великобританії займає побудова відкритого суспільства на ліберально-демократичних засадах, чому мають сприяти ґрунтовне впровадження Інтернет технологій та дистанційного навчання. У реформі системи вищої освіти Великобританії особливе місце відводиться Відкритому Університету Об'єднаного Королівства, який був заснований наказом королеви у 1969 році. Відритий університет є єдиним вищим навчальним закладом, що здійснює підготовку

висококваліфікованих спеціалістів за формою неповного навчального дня через дистанційне навчання. Ця форма освіти стала можливою завдяки розвитку нових інформаційних технологій та мережі масових комунікацій Інтернету. Серед переваг цієї форми освіти слід назвати демократичність (отримувати освіту може будь-хто, якщо в нього є доступ до Інтернету), урахування особистісних особливостей тих, хто навчається.

Підсумовуючи можна зауважити, що управління вищою освітою Великобританії має багатовікові традиції. Воно ґрунтується на ліберальній філософії освіти та побудоване на демократичних принципах діяльності (розподілі влади, виборності керівних органів, гласного прийняття важливих рішень з попереднім обговоренням, постійної ротації керівництва тощо). Це є надзвичайно цінним для вітчизняної практики. Незважаючи на спроби уряду консерваторів свого часу обмежити права місцевого самоврядування щодо університетів, у вищій школі Великобританії залишилась значна автономія у сфері прийняття життєвоважливих для неї рішень.

Підтверджується, що стан справ, коли політичні колізії не зачіпають ефективності функціонування галузі освіти є можливим у практиці державного управління розвиненої демократичної країни. Це уможлиблюється через особливу систему самоврядування й самоконтролю, згідно з якою важливі принципи рішення приймаються на тому рівні, на якому вони повинні виконуватися. Відмітною особливістю системи управління вищою освітою у Великобританії є відсутність офіційних органів з акредитації вищих навчальних закладів.

Одним із основних напрямів реформування системи управління вищою освітою у Великобританії в кінці XX – на початку XXI століття стала трансформація фінансування цієї галузі. Саме фінансування є важелем впливу на систему освіти в період реформи. Наявність різноманітних джерел фінансування дає можливість самим університетам визначити пріоритети в наукових дослідженнях і навчальній роботі. Дуже перспективною моделлю фінансування отримання вищої освіти є система грантів. У Великобританії

склалася унікальна система оцінки якості освіти, головною особливістю якої є її відкритість для громадськості.

Отже, у результаті аналізу реформування системи управління вищою освітою у Великобританії з'ясовано, що відмітними ознаками цієї системи є певна децентралізація, значний ступінь автономності університетів у вирішенні багатьох питань, тісні зв'язки з промисловими організаціями і бізнесом. Управління університетами Великобританії базується на загальнодемократичних принципах.

Проведення освітніх реформ – як у галузі змісту, так і в управлінні освітою – вважається чи не головною умовою конкурентоспроможності країн в умовах глобалізації. Хоча спектр наповнення й глибини цих реформ різний у різних країнах, однак простежуються загальні тенденції.

При всій несхожості стартових умов, національних особливостей систем освіти, культур, навіть географічного положення ці дві країни вирішують подібні завдання в площині реформування своїх освітніх систем. Проте в національній ментальності, як вже зауважувалось вище на прикладі релігійної сфери, можна виділити суттєві подібності.

Так, А.Бичко вказує на риси, властиві для української ментальності. Потяг до знань, нетерпимість рабства та несправедливості вивели Україну, одну з перших, на рівень філософсько-гуманістичної проблематики, тоді, коли європейська філософія прихильно ставилася до позитивістських ідей. Ще однією особливістю української ментальності дослідники називають індивідуалізм. Цей процес індивідуалізації яскраво проявився у ставленні до освіти. Українці не лише займалися пошуками навчальних закладів (зокрема до Італії їм доводилося мандрувати через Польщу, Чехію, Австрію, Швейцарію), але й засвоєнням знань та їх використанням. Отримані за кордоном знання набували власне українського характеру. Адже не відірвались вони від теологізму до того часу, доки церква певною мірою виконувала суспільно-політичні, духовно-інтелектуальні, морально-виховні функції за відсутності власної держави.

Ще однією причиною дослідження українцями у XVI ст. свого внутрішнього світу був властивий їм поліфонізм. Ми знаємо, що світоглядна орієнтація зміщується в духовний світ людини ще в давньоруській філософській думці. А сприяла цьому так звана «всесвітня відкритість», здатність синтезувати світові філософські ідеї, трансформувати їх у вітчизняну культуру. Адже українці легко входять (і, що важливо, завжди входили) в дружні стосунки з католиками, протестантами, євреями, татарами, якщо тільки ті не ображають їх власну святиню. Така моральна орієнтація на прийняття «чужого» на рівні зі «своїм» сприяла легкому входженню українців в духовне буття інших народів.

Україна на початку XXI ст. переживає час реформ. Вони проводяться чи не у кожній сфері життєдіяльності людини. Але основною була і буде в усі часи і для всіх поколінь проблема філософії освіти. Адже, від того, чи зуміє кожне наступне покоління пізнати і зрозуміти усе те, що виробили для них їхні попередники, залежить значною мірою їх розвиток. З іншого боку, людство має чітко з'ясувати для себе, що і як воно передасть нащадкам у спадок, якими мають бути діти, внуки, якими мають бути соціальні умови їхнього розвитку, як їх взагалі виховувати і чому навчати.

Порівнюючи основні цілі й завдання освітніх реформ у Великобританії та Україні, варто зауважити про наявність певних позитивних зсувів у напрямку лібералізації та демократизації вітчизняної освітньої сфери через залучення британського досвіду.

Наріжний камінь у підвалини освітніх реформ в Україні було закладено Законом «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), яка була прийнята в червні 1991 р. Вона визначає освіту як базис розвитку всіх сфер соціального життя. Таким чином, освіта одержує високий пріоритет і підтримується відповідними організаційними механізмами і фінансовими ресурсами .

Сьогодні в Україні законодавчо затверджено систему стандартів з кожного освітньо-кваліфікаційного рівня та профілю підготовки. Стандарти,

що розроблені для 80 % напрямів підготовки, містять усі вимоги до компетентності, кваліфікаційну характеристику й системи діагностики якості знань. Міністерство освіти і науки України розробило форму додатка до диплома європейського зразка за бажанням студента.

Про демократичний характер реформ в Україні подекуди свідчить розроблений механізм акредитації навчальних закладів. З його допомогою більшість прерогатив органів центрального управління передаються самим навчальним закладам (через акредитацію, яка визначає рівень автономії ВНЗ).

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні з урахуванням інтеграції до європейського освітнього простору зумовила необхідність її реформування. Те ж саме поставало передумовою й реформування вищої освіти у Великобританії.

Основою реформування вищої освіти в Україні є: перехід до ступеневості; збільшення кількості вищих навчальних закладів; зростання контингенту студентів; удосконалення системи управління вищою освітою; багатоканальність фінансування; інтеграція вищої освіти України до європейського освітнього простору; оновлення змісту вищої освіти; відповідність рівня підготовки потребам оновленої економіки. Майже ті самі напрями декларуються і в документах, що визначають зміст реформ вищої освіти у Великобританії.

Отже, процес реформування вищої школи у Великобританії показав, що він за своєю ідеологією, напрямами, принципами, методами відповідає духу Болонського процесу, оскільки спрямований на лібералізацію ринку освітніх послуг і має на меті входження Великобританії до єдиної освітньої зони Європи. Однак існують і особливості, зумовлені історичним розвитком вищої освіти у Великобританії та політики в галузі освіти її сучасного уряду [20].

Окрім того за прикладом Великобританії, основним принципом для України має стати беззаперечна настанова на проведення логічного,

послідовного, поміркованого, поступового процесу реформ. Його основними особливостями мають стати спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору; спрямованість на впровадження сучасних інформаційних технологій навчання (розвиток дистанційної освіти); намагання зберегти баланс між інноваціями та традиціями (збереження й розвиток традиційних форм та методів навчання у вищій школі) [91].

Найважливіші функції освіти – це навчання і виховання у їх безперервній взаємодії. Тим самим мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував її професійну діяльність з тими загальними світоглядними цінностями, які закладені в основу даної системи.

Філософія з часу свого виникнення завжди відігравала функцію теоретично-рефлексійного аналізу світогляду і його подальшого розвитку, та вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем. Проте й освіта, у свою чергу, здійснює найбільший вплив на філософію.

У зв'язку з цим видатний американський філософ і педагог Дж.Дьюї писав: «Коли філософська теорія байдуже відноситься до виховання, то вона не буде жити». Виходячи з цього, він розглядав саме результати освітньої діяльності як головний критерій істини її філософських засад, а систему освіти як найважливіший засіб «покращення суспільства», вирішення його найгостріших проблем.

Таким чином, йдеться про те, що взаємодія між філософією і освітою завжди відігравала суттєву роль у розвитку людства, що стало причиною появи такої проміжної між ними ланки як філософія освіти. Остання вивчає основні закономірності цієї взаємодії, її різні форми.

Сучасна епоха поставила перед вітчизняною освітою, її філософськими засадами принципово нові найважливіші проблеми. Загострення глобальних проблем потребує саме суттєвих змін усієї стратегії освітньої діяльності через залучення елементів досвіду країн розвиненого лібералізму та демократії. А тому і формування того нового типу практичного світогляду,

який і визначить цю стратегію цілком може спертись на адаптовану та вибірккову асиміляцію ліберальної філософії освіти, батьківщиною якої є Великобританія, як базису для реформування вітчизняного освітнього простору. Вирішення даного завдання, безумовно, потребує найсуттєвішого реформування на основі нової філософії освіти.

Висновки до четвертого розділу

Підсумовуючи викладене слід зазначити, що на основі аналізу еволюції освітньої системи Великобританії, зокрема, в контексті викликів глобалізації на інформаційної революції, обґрунтовується їх досвід для України. Зазначено, що проблема становлення особистісно-орієнтованої освіти є одним з першорядних завдань для європейського та українського соціуму. Ліберальна традиція у філософії освіти найліпшим чином задовольняє та повною мірою може постати теоретичним підґрунтям для побудови такої освітньої системи.

Проаналізовано вплив сучасних освітніх глобалізаційних рухів на класичну, зазвичай відокремлену від решти європейської спільноти, систему освіти Великобританії, зокрема: детально розглянуто впровадження Болонського процесу та результати цих інноваційних реформ на систему оцінювання якості освіти, широко розкрито такі важливі для даного дослідження дані, як досягнення та проблеми, що виникли в результаті освітніх реформ ХХІ століття.

Запропоновано такі основні напрями реформування системи вищої освіти в Україні: перехід до ступеневості; збільшення кількості вищих навчальних закладів; зростання контингенту студентів; удосконалення системи управління вищою освітою; багатоканальність фінансування; інтеграція вищої освіти України до європейського освітнього простору; оновлення змісту вищої освіти; відповідність рівня підготовки потребам оновленої економіки. Майже ті самі напрями декларуються і в документах,

що визначають зміст реформ вищої освіти у Великобританії. Окрім того, за прикладом Великобританії, основним принципом для України має стати беззаперечна настанова на проведення логічного, послідовного, поміркованого, поступового процесу реформ. Його основними особливостями мають стати спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору; спрямованість на впровадження сучасних інформаційних технологій навчання (розвиток дистанційної освіти); намагання зберегти баланс між інноваціями та традиціями (збереження й розвиток традиційних форм та методів навчання у вищій школі).

Лейтмотивом вчення лібералізму у сфері філософії освіти є ідея індивідуальної свободи. Проте, з цієї точки зору варто вирізнити свободу політичну та свободу особисту. Політична свобода завжди полягає виключно в можливості безпосередньої участі громадян у здійсненні політичної влади. Особисте ж життя громадян при цьому може детально регламентуватись і контролюватись державою (як було за античної демократії). Відповідно, і виховання, і освіта громадян не виражають принципів свободи особистості, а чітко підкорюються вимогам суспільства і держави.

Лібералізм – це, в першу чергу, особиста свобода, автономія учня (студента), автономія викладача, автономія закладу освіти і взаємодія, організована за цими принципами. Крім цього, лібералізм – це творча вільна діяльність і відповідальність, і свобода, що не переходить в нігілізм та анархію, у диктатуру певних груп у великобританському суспільстві, а дарує свободу особистості, що реалізується як спільна участь, а не індивідуалізм. За А. Токвілем, саме рівність його і породжує. Ліберальна філософія освіти постає за спільну участь на рівних в процесі навчання, при чому яскраво виражатиметься незалежна особистість кожного суб'єкту.

Важливою рисою лібералізму є етноцентризм, на противагу лібералізму космополітичному, що не втримає вільних індивідів від нігілістичних нахилів. Філософія освіти Великобританії, будучи глибоко лібералістичною, ніколи не втрачала свого етноцентризму, що захищало її

автентичність від негативних зовнішніх, а нині, й глобалізаційних впливів, дозволяючи з процесів інтеграції з зовнішнім середовищем брати тільки прогресивне і корисне, а також таке, що не суперечить внутрішнім тенденціям розвитку.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дає можливість в узагальнено-теоретичній формі зробити наступні висновки:

Процес еволюції та реформування вищої школи у Великобританії, особливо завдяки плідній праці таких видатних англійських учених, як Ф. Бекон, Т. Гоббс та Дж. Локк, показав, що він за своєю ідеологією, напрямками, принципами, методами відповідає сучасному духу Болонського процесу, оскільки спрямований на лібералізацію ринку освітніх послуг і має на меті входження Великобританії до єдиної освітньої зони Європи. Однак існують і особливості, зумовлені історичним розвитком вищої освіти у Великобританії та політики в галузі освіти її сучасного уряду.

В період утвердження авторитету науки і техніки освіта Великої Британії характеризується розширенням й диференціацією університетського сектору (кінець XIX – початок XX століття), появою другого покоління британських університетів, обумовленою індустріалізацією. Крім того, в 60-х роках XX століття відбувається поступове розширення системи вищої освіти, пов'язане з демографічним сплеском і потребами післявоєнної економіки. Як наслідок двох попередніх тенденцій – переорієнтація вихідної елітарної британської освітньої системи на потокове, масове виробництво фахівців. Слід також зазначити, що саме в цей період відбувається становлення бінарної системи вищої освіти: розмежування сектору автономних університетів «старого зразка» і сектору спеціалізованих інститутів вищої освіти (коледжів), орієнтованих винятково на виконання держзамовлення. Також дуже характерною особливістю світоглядницьких засад освіти Великої Британії за останні сто років стали наслідки політики освітньої експансії – ускладнення системи, виникнення нових труднощів керування й контролю. У підсумку, ліквідація бінарності, уніфікація, зрівняння статусу спеціалізованих коледжів і університетів (90-ті роки).

Після більш консервативної першої половини ХХ століття в плані того, що стосувалося питань освіти, друга половина вже характеризувалася піднесенням ідей лібералізму, в яких суспільство вбачало вагомий крок до якісних змін. Серед основних ідей реформаторів-лібералістів, більшість з яких надихалися педагогічною концепцією американського філософа Джона Дьюї, можна зазначити наступне: 1) школа повинна опікуватися не стільки передачею знань, скільки загальним розвитком дітей, їхнім вмінням самостійно здобувати знання, спостерігати факти й робити висновки, формулювати узагальнення; 2) важливу роль у навчанні потрібно відвести ручній праці учнів, що має на меті загальний розвиток, що й дозволяє поєднувати інтелектуальну й ручну працю; 3) визнається необхідним естетичне виховання, адже ним школа взагалі не займалася до кінця ХІХ ст., лише церковний спів входив до структури релігійного навчання в школі, фізичний розвиток, спорт також були відсутні в програмі загальноосвітньої школи; 4) практична спрямованість навчання, підготовка школярів до активної участі в праці; 5) облік вікових та індивідуальних особливостей дітей і створення умов для розвитку індивідуальності. Ці концепції лягли в основу реформ 80-х років ХХ століття, які спонукали принципово маргіналістичну англійську освіту до чіткого діалогу зі світовою освітньою спільнотою, і в той же час, змогли гармонізувати два різкі процеси в один поступовий – інтеграцію англійської освіти в простір освіти європейської (і навпаки) та збереження основних відмінностей, аутентичності та, в результаті, головних переваг школи Об'єднаного Королівства.

У ХХ столітті у світовій школі й педагогіці відбулися істотні зміни. Цьому сприяло багато важливих факторів: зростання обсягу знань, умінь, навичок, які повинні бути засвоєні учнями, результати досліджень про природу дитинства, досвід пілотних навчальних закладів. Помітно зросло число педагогічних центрів (кафедри, лабораторії, науково-дослідні установи). Це не могло не вплинути на Велику Британію, незважаючи на її статус острівної держави, менш залежної від змін на континенті. Загальні

принципи системи безперервної освіти у Великобританії зводяться до наступного: орієнтація освіти на неповторну індивідуальність і потреби людини; доступність будь-якого різновиду освіти; гнучкість системи освіти. Що стосується дошкільних установ, то 70-90-ті рр. характеризуються бурхливим розвитком в системі безперервної освіти й зростанням у них числа дітей з 3-4 років; ця тенденція розвитку дошкільних закладів є стійкою і збережеться в майбутньому. В Великобританії, Франції, США й інших країнах у початковій школі, підготовчих класах, дошкільних установах навчання дітей проводиться з 5 років, є також класи й для 4-х літніх дітей. Початкова ланка школи також зазнала змін: зблизилася з дошкільною ланкою; відбулося зростання числа шкіл для учнів різних етносів з навчанням рідною мовою; створені установи корекційно-розвиваючого навчання. Після початкової школи діти переходять у неповну середню школу. Середня школа змінилася найбільш радикально. З 70-х рр. різко збільшилося число учнів. Почалося об'єднання шкіл у єдиний обов'язковий навчальний заклад. Без змін не обійшлася й вища школа в останні десятиліття ХХ ст. Відбулося зростання числа вищих навчальних закладів, розширився контингент студентів, і це незважаючи на зменшення чисельності школярів (через скорочення народжуваності).

Перетворення систем освіти Великобританії наприкінці ХХ – початку ХХІ століть було зумовлене міжнародними інтеграційними процесами. Активне прагнення країн ЄС до створення єдиного освітнього простору є цілком обґрунтованим та доцільним. У цьому зв'язку в усіх європейських державах розробляються національні програми реформування освіти, визначаються стандарти професійного навчання та критерії підготовки, апробуються моделі багаторівневих і варіативних систем неперервної освіти. У Великобританії реформи освіти торкнулись всіх глибинних сфер університетської освіти: масштабів, функцій, формування студентського контингенту, змісту навчальної підготовки спеціалістів, форм і методів навчання, організації навчально-виховного процесу, проведення наукових

досліджень, підвищення кваліфікації випускників. І в той же час, університети у Великобританії, на думку спеціалістів у галузі вищої освіти, в цілому зберегли традиційні для них функції: проведення наукових досліджень, здійснення навчання студентів і обслуговування суспільства. Метою сучасної університетської освіти у Великобританії є забезпечення широкої взаємопов'язаної й взаємозумовленої міждисциплінарної підготовки спеціалістів. Для цього структура університетів дозволяє здійснювати гнучку організацію навчального процесу, варіювати за необхідністю навчальний матеріал, надавати студентам вибір у вивченні дисциплін, організовувати комплексні наукові дослідження, тобто готувати різнобічно освічених спеціалістів за існуючими й за новими спеціальностями, виникнення яких зумовлено розвитком науки й потребами практики. Ці позиції ліберальної філософії освіти Великобританії на загальноєвропейському освітньому просторі є найбільш перспективними, вони активно запозичуються різними національними освітніми системами. Та в той же час є і певні недоліки, які і досі залишаються основною перешкодою активним змінам у системі вищої освіти в Великій Британії – навчальні заклади продовжують бути суворо централізованими як з точки зору взаємин з державою, так і з точки зору внутрішнього управління, що є неприйнятним в сучасних умовах.

Прийнятність ключових позицій ліберальної філософії освіти Великобританії та їх перспективність для впровадження в Україні беззаперечно обґрунтовується, передусім, дієвістю даних принципів для ліберального виховання вільної особистості, здатної розбудувати демократичне суспільство та гідно жити в ньому. Серед основних реформ вищої освіти в Україні варто вказати: перехід до ступневості; збільшення кількості вищих навчальних закладів; зростання контингенту студентів; удосконалення системи управління вищою освітою; багатоканальність фінансування; інтеграція вищої освіти України до європейського освітнього простору; оновлення змісту вищої освіти; відповідність рівня підготовки потребам оновленої економіки. Майже ті самі напрями декларуються і в

документах, що визначають зміст реформ вищої освіти у Великобританії. Окрім того, за прикладом Великобританії, основним принципом для України має стати беззаперечна настанова на проведення логічного, послідовного, поміркованого, поступового процесу реформ. Його основними особливостями мають стати спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору; спрямованість на впровадження сучасних інформаційних технологій навчання (розвиток дистанційної освіти); намагання зберегти баланс між інноваціями та традиціями (збереження й розвиток традиційних форм та методів навчання у вищій школі).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аблеев С. Р. История мировой философии: [учебник] / С.Р. Аблеев. – М.: АСТ, 2005. – 415 с.
2. Алексеев П. В. История философии: [учебник] / П.В. Алексеев. – М.: ТК Велби, Проспект, 2005. – 239 с.
3. Андрущенко В. П. Высшее образование в контексте глобализации / В.П. Андрущенко // Зеркало недели. – 26 января 2001 г. – С. 13.
4. Андрущенко В. П. Соціальна філософія: Історія, теорія, методологія: [підручник для вищ. навч. закл.] / В.П. Андрущенко, Л.В. Губерський, М.І. Михальченко. – [3-тє вид., виправ. та доп.]. – К.: Генеза, 2006. – 656 с.
5. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю: [2-ге вид., допов.]. / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
6. Андрущенко В. Формування єдиних освітніх пріоритетів. Стаття перша: Лісабонські домовленості / В. Андрущенко, У. Науменко // Офіційний сайт бібліотеки ім. В.І. Вернадського [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc.../11.pdf>.
7. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми і перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://www.anvou.org.ua/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=399.
8. Аристотель. О душе / Аристотель // Сочинения в четырёх томах. – Т. 1. – М., 1975. – С. 397–398.

9. Артюшина М. Сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу у сучасній вищій освіті / Марина Артюшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. – Умань: П.П. Жовтий О.О., 2009. – Ч. 3. – С. 15–23.
10. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти: [монографія] / М.Р. Арцишевська, Р.А. Арцишевський. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2007. – 316 с.
11. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті: [навч. посіб. для студ. вищих навч. закл.] / М.О. Аузіна, А.М. Возна. – Л.: ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
12. Бабкіна М. Соціально-філософський аспект громадянського виховання особистості / М.Бабкіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_5/Babkina.htm.
13. Базалук О. О. Філософія освіти: навчально-методичний посібник / О.О. Базалук, Н.Ф. Юхименко. – К.: Кондор, 2010. – 162 с.
14. Балашов Л. Е. Философия: [учебник]. – [3-е изд., с исправлениями и дополнениями] / Л.Е. Балашов. – М., 2009. – 664 с.
15. Безродний Є. Ф. Світова класична думка про державу і право: [навчальний посібник] / Є.Ф. Безродний, Г.К. Ковальчук, О.С. Масляний. – К.: Юрінком Інтер, 1999. – 391 с.
16. Бэкон Ф. Новый органон / Ф. Бэкон. – М.: Соцэкгиз, 1938. – 242 с.
17. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. / под ред. А.Л. Субботина. – Т. 1. – М.: Мысль, 1977. – 567 с.
18. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.

19. Бим-Бад Б. М. Философско-педагогические основы современных образовательных практик / Б.М. Бим-Бад [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bim-d.ru/philos_sovr_pedagogiki.pdf/
20. Бідюк Н. Підготовка бакалаврів технічного профілю в університетах Великобританії / Н. Бідюк // Шлях освіти. – 2000. – № 2 – С. 22–24.
21. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз: [монографія] / Бойко А. І. – К.: Знання України, 2009. – 379 с.
22. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі: Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.mon.gov.ua/main/php?query=education/higher>.
23. Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : «Питер», 2000. – 304 с.
24. Брига Т. Р. Ліберальна освіта як технологія педагогічної діяльності / Т.Р. Брига [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vldubzh/2009_3/Statti/38.pdf.
25. Буряк В. Образование в информационном обществе / В. Буряк // Філософія освіти: науковий часопис. – №1(3). – 2006. – С. 89–100.
26. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» [Електронний ресурс] / Л.Ц. Ваховський; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2002. – 40 с.
27. Ващенко К. Цінності освіти як предмет наукового аналізу / К. Ващенко // Філософія освіти: науковий часопис. – №1(6). – 2007. – С. 73–78.

28. Верланов Ю. Ю. Академічні свободи та автономія університетів: новий формат економічних відносин з державою / Ю.Ю. Верланов, А.Я. Казарєзов // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2009. – Вип. 96. – Т. 109. – С. 32–36.
29. Вища освіта України і Болонський процес: [навч. посібн.]. / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
30. Вікторов В. Г. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / В.Г. Вікторов // Мультиверсум: філософський альманах. – 2006. – № 52. – С. 217–220.
31. Воронкова В. Г. Вища освіта України і Болонський процес / В.Г. Воронкова, О.Є. Швець. – Запоріжжя, 2004. – 96 с.
32. Вульфів Б. З. Школа и социальная среда: взаимодействие / Б.З. Вульфів, В.Д. Семенов. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
33. Галузинський В. М. Педагогіка: Теорія та історія: [навч. посібн.] / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
34. Гладков Г. И. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. Аналитический обзор / Г.И. Гладков. – М.: ГУ–ВШЭ, 2004. – 137с.
35. Гоббс Т. Основы философии / Т. Гоббс ; [пер. с лат. и англ.: под ред. Д. А. Керимова] // Сочинения в двух томах. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 221–379.
36. Гоббс Т. Сочинения / Т. Гобсс. – М.: Мысль, 1992. – Т. 1. – 450 с.; Т. 2. – 390 с.
37. Горовая А. И. Экологическое образование в XXI веке: ответственность перед нацией / А.И. Горовая, А.А. Приходченко, А.В. Павличенко // Людина і довкілля. Проблеми неоекології: Збірник

- наукових праць Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2003. – Вип. 4. – С. 11–14.
38. Граничина О. А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом: дис. доктора педагогических наук: 13.00.08 / О.А. Граничина. – Санкт-Петербург, 2009. – 41 с.
39. Гребнев Л. Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 3–13.
40. Грицаєнко П. М. Філософське осмислення соціального змісту освіти / П.М. Грицаєнко // Мультиверсум: філософський альманах. – 2009. – № 78. – С. 239–240.
41. Грінченко Г. Ф. Нові тенденції в навчально-виховній роботі вчителя школи / Г.Ф. Грінченко, Т.О. Грищенко, В.В. Кудряшова // Теоретичні та методологічні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: [зб. наук.-метод. пр.]; ред. кол.: Дубасенок О. А. та ін. – К.: ІЗМН. – Житомир: Держ. пед. інститут, 1999. – С. 122–124.
42. Громова Л. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: Российское видение / Л. Громова, А. Трапицин, В. Тимченко. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 72 с.
43. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Випуск XII / за загальною редакцією професора В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДП, 2004. – 354 с.
44. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 560 с.
45. Гуменюк В. Особистісно орієнтована парадигма управління освітою / В. Гуменюк // Філософські абрисы сучасної освіти: [монографія] /

- [Предборська І., Вишинська Г., Гайденок В. та ін.]; за заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 266 с.
46. Гусєв В. І. Ліберальна освіта в контексті сучасної філософії навчання / В.І. Гусєв // Наукові записки. Спеціальний випуск: у двох частинах / Національний університет «Києво-Могилянська академія». – КМ «Academia». – 2001. – Ч. 1. – Т. 19. – С. 93–98.
47. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
48. Гурій М. О. Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» – [Електронний ресурс] / М.О. Гурій; Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І.Франка. – Дрогобич, 2008. – 20 с.
49. Джохадзе И. Д. Обзор книг и статей Р. Рорти, изданных на русском языке с 1990 по 1999 годы / И.Д. Джохадзе [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://iph.ras.ru/page51047327.htm>.
50. Джура О. Д. Освіта як система творення та ретрансляції знань і культури / О.Д. Джура // Мультиверсум: філософський альманах: [зб. наук. пр.] / [гол. ред. В.В. Лях]. – К., 2009. – Випуск 81. – С. 178–191.
51. Джура О. Д. Глобалізаційні виклики життєтворчій функції освіти / О.Д. Джура // Філософські обрії. – 2009. – Випуск 22. – С. 216–225.
52. Джура О. Д. Виховний потенціал освіти / О.Д. Джура // Культурологічний альманах. – 2009. – Випуск 23. – С. 374–380.
53. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: [учеб. пособ.] / А.Н. Джуринский. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272с.
54. Дружинский А. Н. История педагогики / А.Н. Дружинский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

55. Дікова-Фаворська О. М. Приватна освіта в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / О.М. Дікова-Фаворська // Відкритий урок. Плеяди. – 2007. – № 9/10. – С. 35–36.
56. Ділі Дж. **Ошибка! Закладка не определена.** Основи семіотики / Дж. Ділі. – Л.: Арсенал, 2000. – С. 168.
57. Драч О. О. Вища жіноча освіта: російська і світова практика другої половини ХІХ століття / О.О. Драч [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ist/2008_31/22.html.
58. Дулуман Е. Философия Нового времени / Е. Дулуман [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ateism.ru/article.htm?no=1573>.
59. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм; пер. с фр. Т.Г. Астаховой; науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев. – М.: ИНТОР, 1996. – 340 с.
60. Ельбрехт О. До питання реалій і перспектив сучасної освіти / О. Ельбрехт // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 82–85.
61. Жилякова І. Г. Ідеал людини та принципи її виховання в працях мислителів епохи просвітництва / І.Г. Жилякова // Офіційний сайт бібліотеки ім. В.І. Вернадського [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Vdnuet/gum/2009_2/13.pdf.
62. Журавлев В. А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия / В.А. Журавлев // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – № 2(13). – С. 25–31.
63. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні: [монографія] / В.С. Журавський. – К.: Видавничий дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.

64. Зайченко І. В. Педагогіка: [навч. посіб.] / І.В. Зайченко. – К.: «Освіта України», 2008. – 528 с.
65. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, 2006. – С. 40–93.
66. Згуровський М. Дослідницькі університети: шанс для Європи / М.З. Згуровський [Електронний ресурс] // Дзеркало тижня. – 2006. – № 39(618), 14–20 жовтня. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.dt.ua/3000/3300/54763/>.
67. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі / М.З. Згуровський [Електронний документ]. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.ntu-kpi.kiev.ua/education/charta.html>.
68. Згуровський М. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці / М. Згуровський // Вища школа. – 2004. – № 5–6. – С. 56.
69. Зеленська Л. Д. Світовий досвід становлення університетської автономії й самоврядування / Л.Д. Зеленська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 3. – С. 69–71.
70. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1997. – № 5. – С. 3–16.
71. Золочевський В. В. Питання фізичного виховання у педагогічній спадщині Джона Локка та їх педагогічна ретроспекція в сучасних школах Великої Британії // Офіційний сайт бібліотеки ім. В.І. Вернадського [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2008-01/08zvvmbs.pdf/

72. Иванцов Н.А. Франциск Бэкон и его историческое значение // Вопросы философии и психологии / Н.А.Иванцов. – М., 1899. – Кн. 49 (IV). – С. 563.
73. Иконникова Г. И. Философия: [учебник]. – [2-е изд., испр. и доп.]. / Г.И. Иконникова, В.Н. Лавриненко. – М.: Юристъ, 2004. – 374 с.
74. История философии: конспект лекций / В.И. Воловик, В.И. Коляда, Л.Д. Кривега и др.; Запорож. гос. ун-т. – Запорожье : ЗГУ, 1994. – 320 с.
75. История философии: Запад–Россия–Восток. – Книга вторая. Философия XV-XIX вв.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000005/st058.shtml>].
76. Ігнат'єва О. Особливості англiканського вiровчення / О. Ігнат'єва [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/6963/1/128.pdf>.
77. Історія педагогіки: курс лекцій. – К., 2004. – 171 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-495.html>.
78. Каленюк І. Рух Європи до суспільства знань, Болонський процес і Україна / І. Каленюк, К. Корсак // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 25–26.
79. Каленюк І. С. Економіка освіти / І.С. Каленюк. – К.: Знання України, 2005. – 316 с.
80. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; [пер. с нем.] // Собр. соч. в 6 т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 3. – 495 с.
81. Капитонов Э. А. Социология XX века / Э.А. Капитонов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
82. Капранова В. А. История педагогики / В.А. Капранова. – М.: Новое знание, 2005. – 240 с.

83. Карась А. Філософія громадянського суспільства в класичних теоріях та некласичних інтерпретаціях: [монографія] / А. Карась. – Київ-Львів, Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. – 2003. – 520 с.
84. Касьянов Г. Университетская автономия: составляющая гражданского общества / Г. Касьянов // Зеркало недели. – 2005. – № 31. – С. 14.
85. Квіт С. Алгоритм університетського розвитку / С. Квіт // Дух і літера. – 2008. – № 19. – С. 22–25.
86. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М.В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4(14). – С. 83–86.
87. Кісіль М. Деякі термінологічні та методологічні засади філософського аналізу якості вищої освіти / М. Кісіль // Наукові дослідження та методика викладання гуманітарних дисциплін: [зб. матер. наук.-метод. конф.]. – Івано-Франківськ: Факел, 2007. – С. 12–15.
88. Кириченко М. С. Межі свободи наукового пізнання в філософії Ф. Бекона / М.С. Кириченко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Філософія, політологія. – 2011. – № 105. – С.63–67.
89. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
90. Клепко С. Ф. Концепція інтегрованої освіти / С.Ф. Клепко // Теорія і практика інтеграції змісту освіти. Освітня парадигма «Довкілля»: [зб. наук. пр.]; за ред. В.Р. Ільченко. – Київ-Полтава: «Довкілля-К», 2004. – С. 51–63.
91. Ключковський Є. Європейська єдність і європейська освіта / Є. Ключковський // СІЧ. – 2003. – № 10. – С. 7–12.
92. Коваленко В. О. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї / В.О. Коваленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://moodle.ndu.edu.ua/file.php/1/NaykZap2010N11/vzd/vzd2.pdf>.

93. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Academia, 2000. – 176 с.
94. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: [учеб. пособие] / Г.М. Коджаспирова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 224 с.
95. Козикис Д. Д. British studies: [учеб. пособ.] / Д.Д. Козикис. – М.: Лексис, 2007. – 120 с.
96. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
97. Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку (ЮНЕСКО, Париж, 5-8 лип. 2009 р.) [Електронний документ]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua.
98. Корсак К. В. Великобританія: система освіти і підготовки наукових кадрів / К.В. Корсак // Науковий світ. – 1999. – № 4 – С. 8–11.
99. Костенко Н. І. Тенденції розвитку змісту навчального плану в загальноосвітній школі Великої Британії / Н.І. Костенко // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Т. 60. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 65–66.
100. Кравець М. В. Британський емпіризм та його генезис у філософії Нового часу / М.В. Кравець [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_78/Kravec.pdf.
101. Краснобокий Ю. М. Словник-довідник науковця-початківця / Ю.М. Краснобокий, Л.Ю. Лемківський. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К.: НМЦВО, 2001. – 72 с.

102. Красняков Є. В. Освітня політика як інструмент впливу держави на систему освіти / Є.В. Красняков // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 11.
103. Кремень В. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Кремень // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 9–13.
104. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
105. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
106. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В.Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т. 1. – С. 11–24.
107. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
108. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Освіта України. – 2006. – Листоп. – № 89. – С. 12.
109. Кривуля О. М. Філософія: [навч. посіб.] / О.М. Кривуля. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. – 592 с.
110. Кузьмін С. Л. Філософія освіти та виховання / С.Л. Кузьмін. – Сімферополь: Оріанда, 2010. – 552 с.
111. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ) / Ф.Г. Кумбс; пер. с англ.; ред. Г.Е. Скорова. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
112. Латышина Д. И. История педагогики / Д.И. Латышина. – М.: Гардарики, 2005. – 604 с.
113. Лиценко І. О. Реформування середньої освіти Великої Британії наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття / І.О. Лиценко // Педагогічні науки. – 2011. – №3 (13). – С. 133–140.

114. Лісабонська конвенція (1997 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: http://studprofkom.cv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=16.
115. Локк Дж. Об управленні розумом / Локк Дж. // Соч.: В 3-х т. – Т.2 / Пер. с англ.; [редкол.: М.Б.Митин (пред.) и др.]. – М.: Мысль, 1985. – С. 226.
116. Локк Дж. Два трактати про врядування / Дж. Локк; [пер. з англ. О.Терех, Р.Димерець]. – К.: Основи, 2001. – С. 159.
117. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк; [пер. с англ. Савина А. Н.] // Сочинения: в 3-х т. – М.: Мысль, 1985. – Т. 1. – 621 с.
118. Локк Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк. – Т.3. – М.: Мысль, 1988. – 668 с.
119. Локк Дж. Что изучать джентльмену / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1988. – 240 с.
120. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования. Книга для педагога / В.Н. Максимова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 99 с.
121. Максимюк С. П. Педагогіка: [навч. посіб.] / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
122. Маліцький Б. А. Науково-технологічний потенціал України: сучасний стан та перспективи розвитку / Б.А. Маліцький // Наука та наукознавство. – 2005. – № 3. – С. 4–19.
123. Мелешко О. С. Освіта як формуючий фактор культури Середньовіччя / О.С. Мелешко // Ноосфера і цивілізація. – 2011. – Випуск 10–11 (12). – С. 165–169.
124. Мельниченко А. А. Гуманізація освітнього простору як умова розвитку творчої особистості / А.А. Мельниченко // Творчість та

- освіта в інтелектуальних пошуках та практиках сучасності: [матер. ІХ Міжн. наук.-практ. конф. (17-18 травня 2007 р., м. Київ)] / Уклад.: Б.В. Новіков, І.І. Федорова. – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2007. – С. 68–70.
125. Михайлева Е. Г. Функциональная роль системы образования в формировании политической элиты / Е.Г. Михайлева // Учен. зап. Харьк. гуманитар. ун-та «Нар. Укр. акад.». – Х.: Око, 1999. – С. 78–86.
126. Михаленко Ю. П. Ф. Бэкон и его учение / Ю.П. Михаленко. – М.: Наука, 1975. – 264 с.
127. Мінєнкова Н. Болонський процес – нова філософія вищої освіти в Європі: яким бути українському контексту реформ? / Н. Мінєнкова // Освіта регіону. – 2009. – № 2. – С. 188–190.
128. Мовчан В. С. Етика: [навч. посіб.] / В.С. Мовчан. – К.: Знання, 2007. – 483 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-8945.html>.
129. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С, 2004. – 128 с.
130. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: «К.І.С.», 2004. – 160 с.
131. Мор Т. Утопия / Т. Мор; Пер. Ю.М. Каган. – М.: Наука, 1978. – 415 с.
132. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті. – Офіц. вид. – Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22–25.
133. Неженцева А. Управління якістю освіти в університетах Великої Британії / А. Неженцева // Науково-методичний збірник «Гуманізація навчально-виховного процесу» за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти в

- Україні та за кордоном» 28-29 жовтня 2010 р. Спецвипуск 5. Частина II. – Слав’янськ, 2010. – С. 132–137.
134. Никитин В. А. Идея образования или содержание образовательной политики / В.А. Никитин. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
135. Ніколаєнко С. Наукове забезпечення змісту освіти / Станіслав Ніколаєнко // Наукові записки. – Вип. 72. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – Ч. 2. – С. 3–8.
136. Ніколаєнко С. Роль освіти у формуванні та розвитку трудового потенціалу України / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 16–21.
137. Образование: сокрытое сокровище // Alma mater. – 1997. – №7. – С. 23.
138. Образование в Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа к документу: <http://www.albioncom.ru>.
139. Огієнко О. І. Шкільна освіта Великої Британії: історія і сучасність / О.І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №2(12). – С. 185–194.
140. Огнев’юк В. Навчання та виховання як соціоцентричні цінності / В. Огнев’юк // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 15–20.
141. Огурцов А. П. Философия эпохи Просвещения / А.П. Огурцов. – М.: Мысль, 1993. – 318 с.
142. Осипов А. М. Общество и образование: лекции по социологии образования / А.М. Осипов. – Новгород: НГУ, 1998. – 130 с.
143. Пахотін К. Якість освіти – інтелектуальне обличчя держави / К. Пахотін // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 112–117.
144. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

145. Пискунов А. И. История педагогики. Ч. 2: [учеб. пособие] / А.И. Пискунов. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 304 с.
146. Пидкасистый П. И. Педагогика: [учеб. пособие] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
147. Підсумки Болонського процесу в контексті формування спільного простору європейської вищої освіти. Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа: <http://www.niss.gov.ua/articles/398/>.
148. Плахотнік О. Класична освітня парадигма: спроба виправдання / О. Плахотник // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич: НВЦ «Каменяр», 2003. – Вип. 11. – С. 25–35.
149. Погромська Г. І. Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.І. Погромська; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
150. Пожуєв В. І. Болонський процес і основні тенденції розвитку Європейської освіти / В.І. Пожуєв // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2004. – Вип. 16. – С. 4-22.
151. Подласый И. П. Педагогика: [учебник для студентов высших педагогических учебных заведений] / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
152. Політологія: курс лекцій. – Тернопіль: 2004. – 236 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-924.html>.
153. Положення про дослідницький університет, затверджене Постановою КМУ № 163 від 17.02.10. – Офіц. вид. – Офіційний вісник України від 05.03.2010. – 2010. – № 13. – С. 29.

154. Поляков Н. В. Классический университет: от идей античности к идеям Болонского процесса / Н.В. Поляков, В.С. Савчук. – Д.: Изд-во ДНУ, 2007. – 596 с.
155. Пономарев С. В. Гнесеология Джона Локка и проблема воспитания / С.В. Пономарев // Современные проблемы науки и образования. – № 5. – 2008. – С.102–107.
156. Приватна вища школа на шляху інновацій: [монографія] / [Авт. кол.: В. Андрущенко, Б. Корольов, В. Астахова та ін.]. – Х.: Вид-во НУА, 2005. – 320 с.
157. Приватна освіта в Україні: вчора, сьогодні, завтра // Сучасна освіта. – 2009. – № 11. – С. 3–4.
158. Причепій Є. М. Філософія / Є.М. Причепій, А.М. Черній, Л.А. Чекаль – Київ: Академвидав, 2005. – 592 с.
159. Прокопов Д. Є. Класична новочасна філософія: виміри тлумачення хиби: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. наук: 09.00.05 / Д.Є. Прокопов; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2009. – 34 с.
160. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: [монографія] / Л.П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
161. Пшенична Л. В. Управління якістю вищої освіти: Болонський процес – Україна / Л.В. Пшенична // [Електронний документ] Державне будівництво. – 2009. – № 1. – Режим доступу: www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/5.
162. Рейтинг университетов Великобритании 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа к документу: <http://www.ielts-moscow.ru>.
163. Реформа шкільної освіти у Великобританії [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа:

http://ocvita.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=433:2010-01-16-17-58-21&catid=32:languages&Itemid=59.

164. Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / Л. Рижак // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка: Філософські науки. – 2008. – Вип. 11. – С. 27–37.
165. Рижак Л. Філософія освіти на рубежі тисячоліть: проблеми та перспективи / Л. Рижак // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка: Філософські науки. – Вип. 10. – 2007. – С. 25–31.
166. Рижак Л. Філософсько-світоглядні засади освіти України в умовах євроінтеграції / Л. Рижак // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2005. – № 1. – С. 12–16.
167. Ромакін В. В. Мотивації, переконання та поведінка українських і американських студентів бакалаврату щодо норм академічної культури / В.В. Ромакін // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2010. – Педагогіка. – Вип. 123. – Т. 136. – С. 34–41.
168. Роттердамский Эразм. Философские произведения / Э. Роттердамский; Отв. ред. В.В. Соколов. – М.: Наука, 1986. – 702 с.
169. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» – Луганськ, 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://lib.lnpu.edu.ua/download/total/files/Sargsyan_A.L._REFORMUVA_NNYa_SISTEMI_VIShchOI_OSVITI.pdf.
170. Саргсян А. Л. Этапы развития университетов в Великобритании / А. Л. Саргсян // Міжнародні Далівські читання: матеріали ХІ Міжнар.

- наук.-практ. конф. «Університет і регіон» (19–20 жовт. 2005 р.). – Луганськ, 2006. – С. 134–146.
171. Свінцов О. М. Структура освітнього комплексу суспільства: світові тенденції та українські реалії / О.М. Свінцов // Науковий вісник. – 2007. – Вип. 17.2. – С. 312–313.
172. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: [лекция-доклад] / Н.А. Селезнева. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 127 с.
173. Сидоренко О. Л. Економічні і соціальні передумови реформування системи освіти в Україні / О.Л. Сидоренко // Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні: [Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 1 лют. 2002р.)]. – Х., 2002. – С. 8–12.
174. Сінкевич Є. Г. До проблеми запровадження університетської автономії: вітчизняний та зарубіжний досвід / Є.Г. Сінкевич // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2009. – Історія. – Вип. 91. – С. 160–163.
175. Скотна Н. Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді / Н. Скотна // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 114–118.
176. Слєпкань З. І. Болонський процес – європейська інтеграція систем вищої освіти / З.І. Слєпкань // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2005. – Вип. 23. – С. 4–15.
177. Степенко Г. Про деякі аспекти забезпечення якості європейської професійної освіти / Г. Степенко, К. Корсак // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 198–202.
178. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Х.: НТУ «ХП», 2004. – 110 с.

179. Степко М. Ф. Проблеми реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу / М.Ф. Степко // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 1(62). – С. 34–39.
180. Струнсе В. фон. Місія досяжна: підвищення академічної чесності в українській освіті / В. фон Струнсе // Прозорість і корупція в системі вищої освіти України. – К.: Таксон, 2003. – С. 272–275.
181. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования): [монография] / А.И. Субетто. – СПб., Кострома, 2000 – 378 с.
182. Субботин А. Л. Фрэнсис Бэкон / А.Л. Субботин. – М.: Мысль, 1974. – 175 с.
183. Тарасюк Л. Н. Развитие высшего образования Великобритании в контексте Болонских реформ / Л.Н. Тарасюк. – М.: МГУ, 2007. – С. 74.
184. Терзі О. С. Розвиток історії ідеї правової держави / О.С. Терзі // Наука. Релігія. Суспільство. – № 1. – 2008. – С. 148–152.
185. Тимошенко З. Болонський процес: сутність, витоки та етапи розвитку / З. Тимошенко // Економічний часопис – XXI. – 2004. – № 7–8. – С. 46–51.
186. Трухін І. О. Основи шкільного виховання: [навч. посібник] / І.О. Трухін, О.Т. Шпак. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 160 с.
187. Українська радянська енциклопедія: у 12 т. – Том 7. – Вид. 2.– К.: ГРУСЕ, 1982. – 568 с.
188. Университеты России: проблемы автономии и регионального самоуправления / А.М. Юрков [отв. ред.]. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1995. – 123 с.

189. Ушаков Е. В. Введение в философию и методологию науки: [учебник] / Е.В. Ушаков. – М.: Экзамен, 2005. – 528 с.
190. Федоров М. П. Роль университетов в инновационной экономике / М.П. Федоров // Инновации: наук.-практ. журнал; [под ред.. Б.В. Салова]. – 2007. – № 2(100). – С. 71–75.
191. Федько А. Якість освіти як об'єкт управління / А. Федько, Ю. Федько // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 84–87.
192. Филиппов В. М. Правда и домыслы о российском образовании / В.М. Филиппов // Университетское управление. – 2001. – № 2. – С. 7–11.
193. Философия: [учебник]. – 2-е изд., перераб. и доп. – [Отв. редакторы: В.Д. Губин, Т.Ю. Сидорина, В.П. Филатов]. – М.: ТОН – Остожье, 2001. – 704 с.
194. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 428 с.
195. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики; Под ред. А.А. Ивина. – 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1376/%D0%A8%D0%95%D0%A4%D0%A2%D0%A1%D0%91%D0%95%D0%A0%D0%98.
196. Філософія освіти: навч. посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 329 с.
197. Ховрич Н. М. Проблема взаємовідношення освіти і влади у філософії освіти / Н.М. Ховрич [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkpi/FPP/2009-2/29_Hovrich.pdf.
198. Ходаков В. Е. Высшее образование: взгляд со стороны и изнутри: [монография] / В.Е. Ходаков. – Херсон: Олди-плюс, 2000. – 214 с.

199. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки / Сост. А.И. Пискунов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 527 с.
200. Цокур О. С. «Кодекс честі» в системі вищої освіти США / О.С. Цокур // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2009. – Вип. 150. – С. 57–62.
201. Чигринов В. І. Трансформація функцій вищої економічної освіти в перехідній економіці / В.І. Чигринов, С.Г. Кравченко // Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні: [мат. Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 1 лют. 2002р.]. – Х., 2002. – С. 109–114.
202. Швырев В. С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность / В.С. Швырев // Мир психологии. – 1999. – №3(19). – С. 189–203.
203. Шорин В. П. Интеграция науки и высшего образования / В.П. Шорин // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 3–8.
204. Якименко Ю. Вдосконалення системи контролю якості системи вищої освіти і Болонський процес / Ю. Якименко // Вища школа. – 2004. – № 5–6. – С. 82–87.
205. Якименко Ю. І. Якість освіти – головний принцип Болонської декларації / Ю.І. Якименко // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу: [матер. I Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 20–21 лютого 2004 р.]. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 16–21.
206. Яковлев А. О. Культурний сенс і гуманістичне призначення сучасної освітньої парадигми // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія». – Т. IX. – Харків: вид-во НУА, 2003. – С. 232–241.
207. Aldrich Richard. Lessons from History of Education / R. Aldrich. – Routledge, 2005. — P. 195–205

208. Ball S. Education policy in England. Changing modes of regulation: 1945-2001 / S. Ball [et al.] // Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems: A European Comparison. Deliverable 2. – London: Institute of Education and King's College, University of London. February, 2002. – 44 p.
209. Better Schools. – London: Department of Education and Science, 1985. – 21 p.
210. Bykow W. E-pedagogika a współczesne systemy nauczania na odległość / Walery I. Bykow // Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości; pod redakcją Tadeusza Lewowickiego i Franciszka Szloska. – Warszawa – Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2009. – P. 356–361.
211. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/>.
212. Education Reform Act. – L., 1988. – URL: <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1988/UKpga>; EURYDICE. A decade of reforms at compulsory education level (1984-1994). – Brussels – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1997(a). – 316 p.
213. Educational Policy and Standards: Quality Assurance Processes and Practice. University of Oxford, 2007. – P. 35.
214. Challenges to Research Universities / Roger G. Noll, Linda R. Cohen, Wesley Cohen, William Rogerson, and Albert Teich. – L.: Brookings Institution Press, 1998. – 217 p.
215. Ipsos M. Student Expectations Study. Key findings from online research and discussion evenings held in June 2007 for the Joint Information

- Systems Committee / Mori Ipsos. – London: Joint Information Systems Committee (JISC), 2007. – 49 p.
216. Kennedy G. First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology* / G. Kennedy, T. Judd, A. Churchward, K. Gray, K. Krause. – 2008. – № 24(1). – P. 108–122.
217. Lancaster University [Электронный ресурс]. – Режим доступа до документа: <http://www.lancs.ac.uk/>.
218. Merton R. K. *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* / R.K. Merton. – Chicago: University of Chicago Press, 1973. – 320 p.
219. National Curriculum. Task of Group on Assessment and Testing: A Report. – London, 1988. – 8 p.
220. Oblinger D. G. The myth about E-learning. *Educause review* / D.G. Oblinger, B.L. Hawkins. – 2005. – № 40(4). – P. 14–15.
221. University of Cambridge [Электронный ресурс]. – Режим доступа до документа: <http://www.cam.ac.uk/>.
222. University of Oxford [Электронный ресурс]. – Режим доступа до документа: <http://www.ox.ac.uk/>.
223. University of St Andrews [Электронный ресурс]. – Режим доступа до документа: <http://www.st-andrews.ac.uk/>.
224. University of London [Электронный ресурс]. – Режим доступа до документа: <http://www.lon.ac.uk/>.
225. University of Warwick [Электронный ресурс]. – Режим доступа до документа: <http://www2.warwick.ac.uk/>.