

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Свідоцтво
про державну
реєстрацію
серія КВ
№ 23982-138223
від 14 червня 2019 р.

**ВИЩА
ОСВІТА
УКРАЇНИ**

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
4 (83)' 2021**

DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83)

Засновники

ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Редакційна колегія

Віль БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, радник ректора Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна
Галина БЕРЕГОВА, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти Херсонського державного аграрного університету

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, радник ректора Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Любов ДРОТЯНКО, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного авіаційного університету

Володимир ЄВТУХ, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, декан соціально-правового факультету Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Ірина ЄРШОВА-БАБЕНКО, доктор філософських наук, професор, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

Наталія КОЧУБЕЙ, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (заступник головного редактора)

Сергій КУРБАТОВ, доктор філософських наук, професор кафедри соціології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, радник президії НАПН України

Владислава ЛЮБАРЕЦЬ, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Наталія МОЗГОВА, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Мар'я НЕСТЕРОВА, доктор філософських наук, професор, керівник проєкту «Кафедра Жана Моне “Соціокультурні виміри Європейських студій”» Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Олександра ПОЗНЯК, доктор педагогічних наук, доцент, начальник центру розвитку педагогічної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (Білорусь)

Володимир СЕРГІЄНКО, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Віолета СКІРТАЧ, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін Донбаського державного педагогічного університету

Григорій ТОРБІН, доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Андрій ШЕВЦОВ, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Олена ЯЦЕНКО, кандидат філософських наук, доцент, заступник декана історико-філософського факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманов

Адреса редакції:

01601, м. Київ вул. Пирогова, 9,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
тел.: +38-044-239-30-17

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: wou@ukr.net
сайт журналу: www.wou.npu.edu.ua

Схвалено рішенням вченої ради НПУ ім. М. П. Драгоманова,
протокол № 5 від 25.11.2021.

ЗМІСТ

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО Соціально-просвітницька злиденність марксистського матеріалізму	5
--	---

АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Володимир ЄВТУХ Мультикультурна/міжкультурна освіта: зарубіжний досвід та перспективи для України	13
Сергій КУРБАТОВ У пошуках сови Мінерви: оцінка освітніх програм із філософії у провідних міжнародних університетських рейтингах.....	34

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

Олександра РУБАНЕЦЬ Мережевий освітній простір	39
---	----

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Костянтин КОРСАК, Анатолій ПОХРЕСНИК Ноостратегія планування розвитку вищої освіти та економіки України у ХХІ столітті	47
Діана КОЗОБРОДОВА Творчість крізь призму концепту «brain-psyche-(mind / consiousness)»	57

ДОСЛІДНИЦЬКІ ПРОЕКТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Денис СВИРИДЕНКО Відповідальне громадянство через наукову освіту: соціокультурні механізми реалізації в Україні.....	64
--	----

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Мар'ян ТРІПАК, Наталія ЖИЛЯК Соціально-економічні механізми соціалізації інклюзивного коледжу в умовах євроінтеграційних тенденцій та цінностей.....	71
--	----

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Владислава ЛЮБАРЕЦЬ, Наталія СКИБУН Мовленнєва адаптація іноземних здобувачів освіти через онлайн підготовчі факультети та онлайн краєзнавчі студії.....	77
--	----

ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ

Мар'ян ТРІПАК, Ірина ГУМЕНЮК ІІІ Міжнародна наукова студентська конференція «Молодь і науковий прогрес у соціально-економічному та освітньому просторі суспільства»	
---	--

в Навчально-реабілітаційному закладі вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут» (11 листопада 2021 р.)	85
Abstracting Review of Journal Articles.....	87
Contents.....	92
Показчик публікацій журналу за 2021 рік.....	93
До уваги авторів.....	95

**Журнал «Вища освіта України»
згідно з постановою Президії ВАК України
від 10 травня 2017 р. № 693 внесено до Переліку видань,
де можуть друкуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата
філософських наук**



Віктор АНДРУЩЕНКО

доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Президент асоціації ректорів педагогічних університетів Європи, головний редактор часопису (м. Київ)

Ключові слова: людина, діяльність, свідомість, культура, матерія, буття, дух, ідея, історія, наука, освіта, виховання.

«Крайності сходяться»... «Будь-яка абсолютизована крайність шкідлива»... Ці філософські істини стають особливо помітними при розгляді співвідношення таких протилежних феноменів, як «матерія» та «дух» в їх значенні для життя суспільства загалом, розвитку економічної інфраструктури, політичної системи, а особливо для освіти, культури та виховання. Протягом майже двохсотлітнього відтинку історії народи Російської імперії та колишнього СРСР, а також частини європейського люду жили за настановами марксизму – філософсько-політично-

УДК 001:142.82:316.62
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).01

СОЦІАЛЬНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ЗЛИДЕННІСТЬ МАРКСИСТСЬКОГО МАТЕРІАЛІЗМУ

© Андрущенко В., 2021

го вчення, сконструйованого К. Марксом та Ф. Енгельсом, висхідною філософською настановою якого була первинність «матерії» і вторинність «духу». У розумінні історії вона означала «первинність матеріального базису» і вторинність «надбудови», необхідність розвитку насамперед матеріальних підвалин суспільного буття, а потім вже життя духовного, формування людини як особистості. «Дух» виявився підпорядкованим «матерії», а відтак – людина як вінець і вершина еволюції живого духовно-матеріального світу виявилась на задвірках природи та історії. Народ, який (за настановами марксизму) здійснив революцію й розпочав будівництво уявного соціалізму, отримав у результаті вульгарно ідеологізоване матеріальне і духовне життя, культуру та освіту, снаплюжену релігією. Домінування нав'язаних марксизмом-ленінізмом пріоритетів обумовило серйозні відхилення від цивілізаційних принципів життєдіяльності людства, а саме формування тоталітарного суспільства та одномірної особистості. Далі порядок денний суспільного життя визначали застій, занепад, фіналом якого був розвал Радянського Союзу.

Розробленість проблеми

Проблема співвідношення мислення і буття від часів виникнення філософії завжди знаходилась у центрі суспільних дискусій. Значну увагу їй приділяли античні мислителі, зокрема Платон та Аристотель, представники німецької класичної філософії, особливо І. Кант та Ф. Гегель. В абсолютизованому вигляді, зокрема при розгляді історії, вона постала у філософії марксизму-ленінізму. Її прибічники фактично маргіналізували центральну проблему філософії – проблему людини, її буття в природі й у соціумі, сутність і перспективи розвитку. Її аналізу в контексті сучасних філософських досліджень присвячені десятки, а може й тисячі малих і великих (монографічних) публікацій, представлених такими видатними зарубіжними дослідниками, як Р. Арон, Е. Гусерль, Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер, М. Шеллер, А. Шопенгауер, Е. Фромм, К. Ясперс та ін. У вітчизняному філософському просторі до цієї проблематики звертались В. Бакіров, Є. Бистрицький, О. Гомілко, П. Копнін, С. Кримський, В. Кремень, М. Михальченко, М. Попович, М. Тарасенко, В. Шинкарук, В. Ярошовець, інші дослідники.

Виклад основного матеріалу

Історично обумовлений розпад колишнього СРСР, становлення на його теренах незалежних держав, зокрема й такої людино- і ресурсоємної країни, як Україна, актуалізувало питання необхідності переорієнтації на нову, відмінну від марксистської трактовки людини і суспільства, духу і матерії, стратегію суспільно-політичного розвитку. На жаль, у ті часи (власне, як і на сьогодні) цей процес так і не набув відповідної якості. Діючи в руслі традиційних націонацентричних постулатів, патріотично налаштовані вітчизняні політики, приступаючи до процесу державотворення, «наступили на ті ж самі граблі» – основну увагу зосередили на матеріальних підвалинах життя, демонтажі попереднього економічного базису, здійсненні економічних та політичних перетворень, залишивши «на по-

тім» сферу «духу» – свідомості, світогляду, ціннісних орієнтацій людей. «Матеріальне» в Україні знову, як і в попередні часи, виявилось первинним, «духовне» – вторинним.

«Ідея комунізму», здається, вже остаточно посоромила себе перед історією, вичерпала свій висхідний конструктивний потенціал. Абсолютизована ж ідея обумовленості розвитку суспільства насамперед економічним базисом ще досить міцно тримається у свідомості значної частки населення. Поділяючи й захищаючи основний постулат марксистського матеріалізму, його прибічники навіть не замислюються над тим, скільки шкоди завдало це вчення людям, до яких збочень у цивілізаційному вимірі воно привело і якими наслідками для людства обернулись свого часу, здавалося б, привабливі філософські настанови матеріалістів.

Щоправда, певний перелом у свідомості населення, частини представників української еліти все ж відбувається. Можна вести мову про процес переосмислення та поступової відмови від основних постулатів марксизму, декомунізації свідомості. Люди, зрештою, все більш переконуються в тому, що розбудова нового способу життя, відмінного від «радянського», **потребує змін**, і не тільки (можливо, не в першу чергу) його **матеріальних умов**, як (разом з ними, а може й випереджаючи) певних зрушень у **свідомості людей**, у філософії життєвого процесу.

Аналіз процесів, що відбулись протягом періоду незалежного існування новостворених держав, освоєння позитивного досвіду успішних країн світу дає підстави для висновку, що ключовим завданням означеного процесу є **подолання проявів вульгаризованого розуміння співвідношення «мислення» і «буття», «духу» і «матерії», «базису» і «надбудови»**. Метою суспільних змін мають стати трансформації сфери «духу», духовного життя суспільства, сфери науки і культури, освіти і виховання, де формується фізичне і духовне єство особистості, де зрощуються її знання і ком-

петенції. А головне – світогляд та цінності, що обумовлюють налаштованість на практичні дії та творчість заради утвердження незалежності, досягнення дійсної справедливості і свободи.

Люди діють так, як вони думають, і водночас думають так, як вони діють. Як зазначав свого часу Платон, «те, що є іншим, є тим же самим, а те, що є тим самим, є іншим». Така діалектика життєвого процесу: первинне і вторинне в ньому не є абсолютним. Абсолютизація одного з первнів – матеріального чи духовного – є шляхом у нікуди. З подачі марксистів абсолютизованим виявився матеріальний чинник. Духовне перемістилось на задвірки історії. Звідси – викривлення історичного процесу, хибне розуміння пройденого шляху й перспектив розвитку майбутнього. Подолання подібного є завданням, без вирішення якого про перспективи розвитку (а тим паче, про реальні здобутки) не може бути й мови.

Перші кроки в цьому напрямі здійснено. Україна торує складний шлях деідеологізації (звільнення від марксизму), відмови від марксистського ідеологізму, облудливих (утопічних) ідей комунізму. В державі створено національну систему (модель) освіти, визнану у вітчизняному і європейському культурному просторі. Позитивними виявились інновації у сфері науки, культури, системі засобів масової інформації тощо. Здавалося б, ще крок і... люди будуть мислити, а відтак діяти і жити за нормами цивілізованого світу. Однак ціннісний перелом у свідомості людей, їх налаштуванні на підтримку курсу незалежного розвитку держави поки що є далеко незавершеним. Український «дух» (і людина) все ще не позбавились впливу абсолютизованого матеріально-економічного первня. Певні верстви суспільства все ще перебувають у полоні світоглядних орієнтирів стосовно «первинності буття» і «вторинності свідомості». У результаті має місце вульгарно-матеріалістичне ставлення до людини.

Сутність марксизму-ленінізму, суперечливі та неоднозначні положення його філософського ества достатньо повно і критично

проаналізовані в наявній вітчизняній та світовій літературі [1, с. 233–264; 3; 4; 5; 7; 11; 12; 13]. Зокрема, звертається увага на те, що його певні світоглядні настанови та принципи досить органічно вплетені в погляди і поведінку як пересічних громадян, так і тих, хто претендує на владу або перебуває в ній. Безумовно, на їх подолання знадобляться роки, десятиліття, а може й століття. Певним чином обґрунтована (але абсолютизована!) «залізна логіка» матеріалістів спрямована на задоволення насамперед первинних потреб людини, розвиток виробництва, створення робочих місць і т. ін. Але, як наголошує народна мудрість, «не хлібом єдиним живе людина». Зосередившись на реконструкції матеріально-економічної сфери та формуванні «ефективного власника», наші реформатори фактично «загубили людину». «Матеріальне» знов-таки відтіснило «духовне» – моральні чесноти, знання, гуманістичні цінності. В ситуації розгубленості народу ініціативу перехопили спритні ділки, активністю (а може й наглістю) яких приватизація була здійснена як «прихватування» (розкрадання природних ресурсів та народного добра, створеного попередніми поколіннями). На її хвилі сформувалась олігархічна система, суспільний егоїзм представників якої не має меж.

«Ефективний власник» виявився монстром, вплив якого на всі процеси життєдіяльності суспільства став просто нестерпним. В основі цього потворного явища лежать вульгарно сконструйовані та інтерпретовані марксистсько-матеріалістичні філософські засади, які сприймаються як істина в останній інстанції, єдиний і правильний дороговказ. «За кадром» їх спрощеного матеріалістичного світогляду, зокрема в привабливій популістській обгортці, залишається історично доведений факт: у суспільстві, що вибудовується на критично абсолютизованих матеріальних та на знецінених духовних основах, виникають непримиримі суспільні суперечності, що зрештою загрожує соціальним вибухом.

Життєва практика цивілізаційного розвитку людства засвідчує, що **матеріальні пе-**

ретворення мають бути в гармонії з духовними. Людина тільки тоді почувається людиною, досягає гідного розвитку, коли дбає не скільки про матеріальні речі, стільки (й насамперед!) про речі духовні, людські, гуманістичні. Матеріальне є лише необхідним, але далеко не єдиним ресурсом суспільного розвитку. В основі життя людини лежить праця, запліднена гуманістичним духом, який робить людину людиною, а її життя людським. Духовність – це знання (розум), почуття і воля, світогляд і моральні цінності, які спрямовують поведінку людини у відповідне річище – шанування родини, збереження духовних традицій, відданість у дружбі, шанування рідної мови та культури, любов до батьків і Батьківщини, готовність до рішучих дій на захист ідеалів свободи. Коли людина дбає про духовне, то сама стає досконалішою, у неї гармонізуються стосунки з довколишнім світом, вона стає успішною у своїх починаннях. Зрештою, тільки духовна людина, використовуючи матеріальні засоби, знаходить й утверджує власну ідентичність, стає особистістю. Вульгаризований, доведений до крайності матеріалізм таку логіку заперечує, бореться з нею, залишаючи після себе пустелю.

Навряд чи хтось буде заперечувати філософське розуміння людини як частини природи, яка своєю діяльністю перетворює її, створює культуру, задовольняючи тим самим свої нагальні потреби. Жодна людина не може прожити без повітря, води, їжі. Але це далеко не все! «Non vivimus, ut edamus, sed edimus, ut vivamus» («Ми не живемо, щоб їсти, а їмо, щоб жити»). Сутність людини – соціальна, тобто матеріально-духовна. Духовне є таким же первинним, як і матеріальне. Істинна природа людини проглядається тільки через поєднання цих начал. На жаль, матеріалізм абсолютизує матеріальне ество людини, принижуючи тим самим друге – духовне, а відтак впадає у некоректну крайність, яка негативно впливає на людину, спосіб її життя. У філософських ідеях матеріалістів «дух» – внутрішня сутність лю-

дини, «життя її життя» (Гете), «внутрішнє цвітіння людини» (Енгельс), найвища властивість людини, яка дозволяє їй стати суб'єктом сенсопокладання, особистісного самовизначення, усвідомленого перетворення дійсності – виявляється поза людиною і її людської справи! А це вже фатальна помилка, яка (у її марксистсько-ленінському варіанті) наклала свій негативний відбиток на розуміння закономірностей буття природи та суспільства, сенсу історії та способу людського життя, її (людини) цивілізації та культури, освіти та виховання поколінь.

Марксистське вчення не треба оцінювати як суцільну помилку, здійснену його провідниками на нагальну потребу революційно налаштованого пролетаріату. В ньому є багато такого, без чого сучасна філософія історії була б неповною. Ідеться насамперед про обґрунтування ролі і значення економічної складової в житті будь-якого суспільства. Про які б високі матерії не йшлося, культура (як і всі життєві блага) створюється насамперед працею, людськими руками, розумом, почуттями, творчою наснагою. Праця є джерелом культури, виробництво – джерелом добробуту. Висновок марксистської філософії щодо провідної ролі матеріального виробництва в житті суспільства є вагомим надбанням теорії пізнання людської історії. На жаль, означене положення виявилась абсолютизованим, а тому й спотвореним.

Не менш системним й обґрунтованим є аналіз механізму капіталістичної експлуатації. Положення про те, що в разі поглиблення тенденції до зубожіння мас суспільству загрожує соціальний вибух (і соціальна революція, а за нею й диктатура обездоленних), неодноразово підтверджувало свою вагомість, насамперед практично.

Філософсько-економічні роздуми К. Маркса, зокрема в його ранніх роботах, дозволили передбачити глобальну соціальну, економічну й політичну трансформацію сучасного йому суспільства, спрогнозувати на цій основі крах системи експлуатації людини людиною і формування сус-

пільства, в якому людські (гуманістичні) цінності визначатимуть зміст економічних та політичних пріоритетів.

І все ж абсолютизований марксистський матеріалізм не можна назвати інакше, як вченням злиденних. Я говорю про «злиденність», обумовлену абсолютизацією того, що можна зрозуміти і втілити в практику лише через дискурс. І хоча «злиденність» аж ніяк не означає «злочинність», усе ж у розумінні обмеженого у своєму змісті, сенсі та спрямованості «войовничого матеріалізму», межа між цими поняттями стає майже непомітною.

«Злиденний матеріалізм» – марксизм-ленінізм, охопивши свого часу майже третину простору буття народів світу, практично унеможливив існування вкрай необхідного дискурсу різних філософських течій, утвердив цинічну однозначність і спрямованість у розумінні сенсу людського буття, чим власне й обумовив формування злочинного для людства політичного режиму – тоталітаризму. У колишньому СРСР марксизм-ленінізм утвердився як єдино «правильна» філософсько-світоглядна, ідеологічна доктрина, за якою вибудовувалась система життєдіяльності, пізнання, практика, наука й освіта, культура і мораль. Будь-яке відхилення від неї нещадно переслідувалось, а то й каралось. Ця ідеологія буквально пронизувала суспільство, супроводжувала людину фактично впродовж усього життя.

Однією з найбільш ідеологізованих сфер життєдіяльності людини виявилась сфера освіти. Особистість, яка проходила через цю сферу, формувалась як обмежено однорідна, а сам процес розглядався як своєрідний комуністичний експеримент «конструювання радянської людини» [9, с. 30], прищеплення цінностей «будівника комунізму». Освіта, засоби масової інформації, культура, масова пропаганда у буквальному розумінні «втокмачувала» у свідомість мас, особливо молоді, принципи марксистсько-ленінського матеріалістичного світо розуміння, світовідчуття і світобачення. Інші, а тим паче опонентні вчення та цін-

ності при цьому лукаво замовчувалися, спотворювалися або ж вилучалися. Самокритично і з вибаченням за минуле визнаю: вихований у системі радянської освіти, подібну позицію сповідував і практично впроваджував свого часу й автор цієї публікації – викладач марксистсько-ленінської етики та естетики Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка. Як і в більшості колишніх марксистів прозріння відбулось пізніше, хоча глибокі сумніви щодо правдивості марксизму в моїй свідомості жевріли ще в період перебування на студентській лаві. Я не міг пояснити, зокрема, чому не вивчаємо соціальних ідей, скажімо, Дж. Берклі, Д. Юма, Ф. Ніцше, інших відомих мислителів? Чому їх вчення приховують, замовчують або ж спростовують і паплюжать як антинаукові, хибні, злякисні для нашого устрою, освіти, культури та виховання? І тільки дещо пізніше зрозумів, що погляди й концептуальні побудови цих мислителів не вписувалися в «прокрусто-ве ложе» марксистсько-ленінського світобачення, не тільки «не працювали на марксизм», але й фактично заперечували його основну ідею – неминучість соціальної революції та диктатури пролетаріату. Дискурс із ними не входив у теоретичні (й політичні) плани марксистів. Він розпочався і завершився всього однією фразою: **«Усі попередники марксизму були ідеалістами в поглядах на суспільство»**. Ця фраза не тільки принизила, а й перекреслила здобутки практично всіх теоретиків, які висловлювали відмінне від марксизму слово в галузі соціально-філософської теорії, зводила перепони, закривала двері до скарбниці людської соціальної мудрості, знань, досвіду [2, с. 5–12]. Освіта і наука, культура і пропаганда, сформовані на «залізобетонних конструкціях» марксистсько-ленінської ідеології, зрощували людину, яка згодом отримала в'їдливо образливу назву «homo soveticus» («совок», «ватник») – історично та цивілізаційно «новий» тип людини – «будівника світлого майбутнього всього людства» [6; 8; 14]. Власне, це і є головною ознакою злиденності філософсько-

го матеріалізму, спотворену його «класиками» й упроваджену в духовний світ майже третини народів цивілізованого світу.

Другою не менш важливою ознакою злиденної сутності марксистсько-ленінського матеріалізму є **відсутність у ньому потреби і компетенцій для забезпечення раціонально-конструктивного дискурсу** як стосовно реальних начал світу, так і перспектив його майбутнього розвитку.

Дискурс, як відомо, є розмовою «про дещо», у якій співрозмовники, висловлюючи протилежні судження, виявляють здатність до обмірковування та розуміння предмета, сприймають (намагаючись вникнути в суть) роз'яснення свого дискурсно-го партнера щодо нього. Позиції дискурсантів обстоюються всіма можливими інтелектуальними засобами. Нічого подібного марксистський матеріалізм, особливо історичний, не знає. Оголосивши себе «найвищим досягненням» науки і культури, марксизм відхиляє, паплюжить, спотворює або ж забороняє все, що не збігається чи тим більше суперечить його основним постулатам. Причому робить це безапеляційно, цинічно, без належної філософської полеміки. Положення, висловлені класиками марксизму-ленінізму, вважались «залізобетонними». Вони не підлягали сумніву, полемічному обговоренню чи критиці. Будь-яка, навіть найменша критика в їх бік розцінювалась як «замах на устої», а їх провідники – як ревізіоністи, антимарксистичні, відступники від справи Маркса-Енгельса-Леніна, а значить – «вороги народу».

Подібна політика змушувала людей мовчати. Тих, хто дозволяв собі критичні вислови публічно, виявляли, розшукували, звинувачували в шпигунстві, диверсіях, злочинах, буржуазному націоналізмі, засаджували в табори або ліквідували. Через спеціально створену систему ГУЛАГ пройшли «виправлення» декілька мільйонів фактично ні в чому не винних громадян різних професій і суспільного стану: військовослужбовців, духовенства, митців, інженерів, науковців, освітян, лікарів, членів їх сімей, більшість з яких загинула.

Звісно, мовчало суспільство – мовчала й школа. Марксистський матеріалізм насаджував режим мовчання, одномірного мислення, почуття і волі. Нічим іншим як злочином перед суспільством і особистістю таку політику та практику я назвати не можу.

Далеко неконструктивною і недалекоглядною була позиція марксистського матеріалізму в його **ставленні до релігії**, її значення для освіти та виховання людини. Її вони розглядали не інакше як викривлену свідомість, яка є «фантастичним відображенням у головах людей тих зовнішніх сил, які панують над ними в їх повсякденному житті, – відображенням, у якому земні сили набувають форми неземних» [10, с. 309]. За своєю суттю релігія, вважали марксистичні, є свідомістю антинауковою, а відтак реакційною. Розглядаючи релігію як «опіум для народу», марксистичні розвінчували її як своєрідну ілюзію, як феномен одурманювання людей, знецінювання їх волі та налаштованості на практично позитивні революційні суспільні зміни, усіма можливими заходами боролись з нею, викоринювали зі школи, із культури, із системи виховання нової людини.

У принципі, в історії духовного розвитку цивілізації така позиція не є новою. Два філософські світогляди – релігійний і атеїстичний завжди протистояли одне одному, нерідко боролись між собою. І кожен із них ніс із собою «свою власну правду». Відмінність марксистів від більшості атеїстів полягала в тому, що саме цієї «правди за релігією» вони якраз і не помічали. Тим часом, вона є, і доволі потужна. Адже релігія не тільки ілюзія, а й помітна складова духовної культури, яка до того ж містить цілком реалістичні сюжети, пов'язані з мистецтвом, наукою і мораллю, розумінням людських емоцій та пристрастей, нескінченності космосу і долі людини. Увірувавши у свою непогрішність, марксизм не зміг переступити поріг між критикою релігії і дискурсом із цим утаємниченим феноменом свідомості. До речі, значна частина сучасних українських інтелектуалів, залишаючись у по-

лоні чаруючого впливу марксизму-ленінізму, не змогли переступити цей поріг навіть сьогодні. Домовленість Міністерства освіти і науки України про співпрацю освіти, науки і релігії викликала бурю заперечень, обурення та звинувачень у порушенні конституційних основ державності.

Як на мій погляд, подібна позиція не є єдино правильною. Сучасна глобалізація згладжує крайності, потребує і водночас створює можливості для дискурсу щодо явищ, речей і процесів, здавалося б, аж ніяк не сумісних одне з одним. У цьому полі перебуває і релігія. Не помічати її впливу на суспільство може дозволити собі тільки невіглас. Розумні ж люди намагаються полемізувати, відстоювати власні позиції й дослуховуватись до висновків, які з погляду науки і розуму є просто неможливими. Переконаний, останнє має знайти своє місце як у релігії, так і в освіті. «Марксистсько-ленінський матеріалізм» означену грань переступити не здатен.

Помилковими загалом були й наступні опорні аргументи марксистського матеріалістичного світобачення: а) **абсолютизація так званого «головного питання» філософії**. Основним у філософії завжди була, залишається нині і в майбутньому **проблема людини**, її природа, світооблаштування, спосіб життя і призначення у світі, а не співвідношення «матерії» та «духу»; б) **твердження про «жорстке протистояння»** чи навіть «боротьбу» між матеріалізмом та ідеалізмом в історії філософії. Насправді мала місце не боротьба, а органічний для філософії дискурс, у якому ті чи інші напрями відстоювали власні пріоритети; в) **вчення про «історичну місію пролетаріату»**, яка, за Марксом, «звільнить світ від насильства та експлуатації». Означена місія є феноменом умовним, дозованим певним відтинком історичного простору і часу, а не всезагальним; г) **модель побудови «справедливого суспільства»** шляхом революційної ліквідації приватної власності, встановлення диктатури пролетаріату. Ця модель виявилась утопічною. Не тільки не життєвою, а й злочинною. При-

ватна власність створила умови для виокремлення, становлення та розвитку «людини» як «індивіда». Її ліквідація започаткувала процес руйнації індивідуальності, а відтак – людини як такої; д) **заперечення релігії** як «опіуму народу» та боротьба щодо її викорінення з духовного життя суспільства прогресивно значущих наслідків не мали. Релігія – це не тільки «опіум», як вважали марксисти, а й суттєва складова культури, яка здійснила на цивілізацію не тільки негативний, а й багато в чому позитивний вплив; ж) навряд чи однозначно треба сприймати й формулу марксизму про те, що **«пролетаріат не має вітчизни»** і його корінні інтереси збігаються з інтересами всього прогресивного людства. Історія засвідчує, що, про які б інтереси не йшлося, найвищими серед них завжди будуть інтереси національні, які треба розглядати й утверджувати тільки в поєднанні з інтересами загальнолюдськими; з) вкрай суперечливими є пропозиції марксистів щодо **формування «нової людини» – «будівника комунізму»**, її світогляду та моралі засобами освіти та виховання. Як не парадоксально, але саме ця настановна обмежила доступ людей до багатств національної та світової культури, привела до історичних деформацій (спотворення, руйнації) як власне механізмів її соціалізації, так і самої особистості.

Відповідно до висновків провідних інтелектуалів світу, які переважно були теїстами, марксизм безумовно є помітним, світовим явищем. Він увійшов в історію світової культури з низкою цілком обґрунтованих пропозицій, особливо щодо реформування економічної сфери суспільної життєдіяльності. Загальна ж ідея майбутнього облаштування світу на комуністичних засадах, яка складала основу основ змісту та організації навчання та виховання людини, розвитку просвітництва та культури, виявилась хибною.

Вплив марксистського матеріалізму на історію, людину, її освіту та виховання виявився злиденним. І чим раніше більшість людей світу переконається у справедливос-

ті цієї далеко непростой істини й рішуче виступить за прискорення остаточного виконання марксизму з життя людини і суспільства, особливо зі сфери освіти, науки,

культури та виховання, тим більш помітними і продуктивними будуть кроки на шляху суспільного оновлення, утвердження демократії і свободи.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В., Губерський Л., Михальченко М.** Сучасна соціальна філософія: історія, теорія, методологія. Київ: 2016. С. 233–264.
2. **Андрущенко В.** Історія соціальної філософії: Західноєвропейський контекст. Київ: 2000. 416 с.
3. **Арендт Ханна.** Истоки тоталитаризма. Москва: 1996. 672 с.
4. **Арон Р.** Етапи розвитку соціологічної думки. Київ: Юніверс. 2004. 392 с.
5. **Бердяєв М.** Витоки і сенс російського комунізму. Київ: 2010. 368 с.
6. **Буева Л. П.** Формирование индивидуального сознания в процессе перехода к коммунизму. Москва: Изд-во МГУ, 1965. 64 с.
7. **Вілецький Анджей.** Марксизм і стрибок у царство свободи. Історія комуністичної ілюзії. Київ: Всесвіт. 1999. 509 с.
8. **Зиновьев А. А.** Гомо советикус. Москва: Московский рабочий. 1991. 414 с.
9. **Каганов Ю. О.** Конструювання «радянської людини» (1953–1991): українська версія. Запоріжжя, 2019. 432 с.
10. **Маркс К. і Енгельс Ф.** Твори. Т. 20. Москва: Политиздат. 1961. 858 с.
11. **Мирек Альфред.** Красный Мираж. Москва: Терра. 2000. 531 с.
12. **Попович Мирослав.** XX. Червоне століття. Київ: АртЕк. 2005. 887 с.
13. **Поппер Карл.** Відкрите суспільство та його вороги. Київ: Основи. 1994. Т. 1: У полоні Платонових чарів. 449 с. Т. 2: Спалах пророцтва: Гегель, Маркс та послідовники. 444 с.
14. **Смирнов Г. Л.** Советский человек: формирование социалистического типа личности. Москва: Политиздат. 1973. 463 с.

REFERENCES

1. **Andrushchenko, V., Hubers'kyi, L., Mykhal'chenko, M.** (2016) Suchasna sotsial'na filosofiya: istoriya, teoriya, metodolohiya [Modern social philosophy: history, theory, methodology]. Kyiv, pp. 233–264. (in Ukrainian)
2. **Andrushchenko, V.** (2000) Istoriya sotsial'noyi filosofiyi: Zakhidnoyevropeys'kyi kontekst [History of social philosophy: Western European context]. Kyiv, 416 p. (in Ukrainian)
3. **Arendt, Khanna.** (1996) Ystoky totalyaryzma [The origins of totalitarianism]. Moscow. (in Russian)
4. **Aron, R.** (2004) Etapy rozvytku sotsiolohichnoyi dumky [Stages of development of sociological thought]. Kyiv. (in Ukrainian)
5. **Berdyayev, M.** (2010) Vytoky i sens rosiys'koho komunizmu [The origins and meaning of the Russian communism]. Kyiv. (in Ukrainian)
6. **Buyeva, L. P.** (1965) Formirovaniye individual'nogo soznaniya v protsesse perekhoda k kommunizmu [Formation of individual consciousness in the process of transition to communism]. Moscow. (in Russian)
7. **Vilets'kyi, Andzhey.** (1999) Marksyzm i strybok u tsarstvo svobody. Istoriya komunistychnoyi ilyuziyi [Marxism and the leap into the realm of freedom. History of communist illusion]. Kyiv. (in Ukrainian)
8. **Zinov'yev, A. A.** (1991) Gomo sovietikus [Homo sovieticus]. Moscow. (in Russian)
9. **Kahanov, Yu. O.** (2019) Konstruyuvannya «radyans'koyi lyudyny» (1953–1991): ukrayins'ka versiya [Construction of the "Soviet man" (1953–1991): Ukrainian version]. Zaporizhzhya, 432 p. (in Ukrainian)
10. **Marks, K. i Enhel's, F.** Tvory [Works]. Vol. 20. (in Ukrainian)
11. **Mirek, Al'fred.** (2000) Krasnyy Mirazh [Red Mirage]. Moscow. (in Russian)
12. **Popovych, Myroslav.** (2005) XX. Chervone stolittya [Red century]. Kyiv. (in Ukrainian)
13. **Popper, Karl.** (1994) Vidkryte suspil'stvo ta yoho vorohy [Open society and its enemies]. Kyiv, vol. 1: U poloni Platonovykh chariv [In the captivity of Plato's spells]; vol. 2: Spalakh prorotstva: Hehel', Marks ta poslidovnyky [Outbreak of prophecy: Hegel, Marx and followers]. (in Ukrainian)
14. **Smirnov, G. L.** (1973) Sovetskiy chelovek: formirovaniye sotsialisticheskogo tipa lichnosti [Soviet man: the formation of a socialist type of personality]. Moscow. (in Russian)



Володимир ЄВТУХ
 доктор історичних наук, професор,
 член-кореспондент НАН України,
 декан соціально-правового факультету
 Національного педагогічного університету
 ім. М. П. Драгоманова

Ключові слова: мультикультуралізм, інтеркультуралізм, мультикультурна освіта, міжкультурна освіта, мультикультурна/міжкультурна освіта, освітній простір, етнокультурне різноманіття.

У статті розглядається низка питань, пов'язаних із таким феноменом, як «мультикультурна/міжкультурна освіта»: відтворюються засади її зародження, її динаміки та її перспектив. Увага концентрується на досвіді США, деяких європейських країн, де коріняться початки її історії й формуються новітні тренди її розвитку. Автор, аналізуючи стан цього виду освіти, стверджує, що вона є об'єктивною суспільною необхідністю у країнах з поліетнічним складом населення і що вона сприяє взаємному сприйняттю «етнокультурної інакшості», забезпеченню рівності доступу до знань і творенню атмосфери безконфліктної міжетнічної взаємодії й соціальної когезії (згур-

УДК 316.75:37.014.25(477)
 DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).02

МУЛЬТИКУЛЬТУРНА/ МІЖКУЛЬТУРНА ОСВІТА: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

© Євтух В., 2021

тованості). Виокремлюються базові принципи побудови мультикультурної/міжкультурної освіти, з'ясовується важливість включення її елементів до навчальних планів закладів освіти, наголошується на її мобілізаторській ролі у вбудовуванні системи міжетнічної толерантності на базі інформації і знань про історію і культуру різноманітних спільнот, які проживають і взаємодіють у межах одного і того ж етнополітичного організму.

Автор вважає, що актуальність мультикультурної/міжкультурної освіти в українському соціальному просторі зумовлюється передусім тим, що Україна є актором світових процесів, зокрема у сфері етнонаціонального розвитку, а динаміка етнонаціональної структури її населення спонукає до інтенсивного її запровадження.

Актуальність. Актуальність проблеми, як у теоретичному, так і у практичному сенсі, підпирається реаліями сучасного суспільного розвитку – світ стає все більш етнічно диверсифікованим [10], усе більш інтенсивнішою стає взаємодія носіїв різноманітних етнічних і культурницьких традицій не лише в межах одного і того ж територіально-географічного простору, але й у транснаціональних соціокультурних просторах [3]. «Проблеми, пов'язані з культурним різноманіттям, властиві нашому часові і є набагато складнішими та проблематичнішими, ніж кілька десятиліття тому. Отже, мультикультурна/міжкультурна освіта, як ніколи, важлива для подолання стереотипів, нетерпимості та булінгу в навчальних закладах» [69] та сприянню соціальної згуртованості етнічно диверсифікованих суспільств. Цими й іншими обставинами пояснюється поширення такого виду освіти у цілому світі [57]. У цьому контексті актуалізується дискурс (передовсім у зарубіжному освітньому просторі) стосовно таких питань: допомога представникам культурних груп відчувати себе включеними, а відповідно і належними, до громади навчального закладу; сприяння формуванню збалансованого представництва в навчальних матеріалах й відповідної інформації про культурні групи; сприяння міжкультурній взаємодії та гармонії стосунків в освітньому довікеллі; формування критичного мислення щодо сучасного соціального середовища, в якому перебувають культурні групи; просування ідеї справедливості в освіті; сприяння осмисленню мультикультуралізму і важливості полікультурної освіти серед учителів та педагогів» [69].

Про актуальність наголошених сентенцій для українських реалій мова йтиме у спеціальному сюжеті.

Принагідно наголосу на кількох технологічних моментах моїх розмірковувань про роль специфічного виду освіти: 1) на цьому етапові я буду використовувати термін «мультикультурна/міжкультурна освіта»; у процесі подальшого викладу я буду пропонувати ті чи ті аргументи, які, споді-

ваюсь, виправдовуватимуть його вживання в обраному варіанті; 2) у своєму аналізові я буду спиратися на думки (або ж дискутуватиму з цими думками) дослідників, передовсім американських і європейських, які є помітними в науковому дискурсі означеної, чи то дотичної до неї, проблематики, зокрема йдеться про дослідників (науковців, учених) з могутнім цитуванням, вагомими *h-index* та *i10-index* (ці показники переважної більшості цитованих авторів у цій статті досить таки вражаючі) і публікації у виданнях з високим *impact factor*; 3) час від часу я звертаюся до публікацій молодих науковців, дослідження котрих базуються на досягненні попередників і містять важливу акумульовану інформацію, або ж абзольвентських праць [42; 85], досвід написання яких може бути корисним для випускників вітчизняних навчальних закладів, що планують професійно займатися наукою, передовсім у сфері, пов'язаній з етнокультурними феноменами; 3) вважаю за необхідне текст супроводжувати додатковою короткою інформацією, як-от про заклад, який представляє той чи той автор, котрого я цитую, його внесок у розробку тих чи тих аспектів проблеми тощо; 4) на цей час залишаю поза межами статті ґрунтовне з'ясування співвідношення і взаємодію термінів у ланцюгу: «мультикультурна освіта» – «міжкультурна освіта» – «полікультурна освіта» – «громадянська освіта» – «міжкультурна педагогіка» – «педагогіка власного капіталу» і звертаюся до побіжних пояснень у тих випадках, коли цього вимагає контекст.

«Мультикультурна/міжкультурна освіта»: від етимології терміна до контенту поняття

З'ясування контенту поняття «мультикультурна освіта» та «міжкультурна освіта» логічно починати з розкриття змісту понять «мультикультуралізм» («multiculturalism») та «інтеркультуралізм» / «міжкультуралізм» («interculturalism»). В обох випадках структуроутворюючим компонентом поняття є феномен культури. Якщо вживані

словосполучення з компонентом «мульти» (від англійської – багаточисельний) констатують наявність у нашій ситуації носіїв різноманітних культурницьких традицій у межах одного і того ж територіально-адміністративного утворення і загострюють увагу на їхньому *modus vivendi* [4], то такі ж з компонентом «між» (від англійської – *inter*) більше орієнтовані на процес взаємодії цих носіїв. Згідно з усталеною традицією загально прийнятим визначенням поняття «мультикультуралізм» є «співіснуванням різноманітних культур, де культура включає расові, релігійні чи культурні групи й виявляється у звичній поведінці, культурницьких сприйняттях та цінностях, моделях мислення та комунікативних стилях» [50]. Що ж до поняття «інтеркультуралізм» (менш уживане – міжкультурність), то дослідники схиляються до його визначення «як філософії обміну між культурами у межах суспільства» та, за американською філософією з Чиказького університету Мартою Нуссбаум (Martha Nussbaum), це «визнання загальнолюдських потреб у різних культурах» [83]. У межах такого розуміння інтеркультуралізму обмін фокусується на обмінах ідеями й культурницькими нормами, який постійно поглиблює взаємодію їхніх носіїв. Не занурюючись у дискусію відмінностей між контентним наповненням цих двох понять, зазначу, що вони (тут я спираюсь на мій дослідницький досвід у цій царині) представляють для мене два аспекти феномена, завдяки вправному менеджменту, яким ці два аспекти працюють на безконфліктний розвиток суспільств з поліетнічним складом населення.

Зацікавлених пошуками з'ясування співвідношення між поняттями «інтеркультуралізм» та «мультикультуралізм» принагідно відсилаю до досліджень Вілля Кімліки (Will Kimlicka), Джіофрея Левея (Geoffrey Levey), Назара Міра (Nasar Meer) та Таріка Модуда (Tariq Modood) [54; 56; 58]. Щоправда, з мого погляду, висловлені останніми двома авторами думки вимагають більш ретельного підходу їхнього трактування, зо-

крема щодо певних переваг інтеркультуралізму над мультикультуралізмом.

На основі викладеного вище поглиблю аргументацію щодо співвідношення понять «мультикультурна освіта» та «міжкультурна освіта» («інтеркультурна освіта»). Аналіз результатів досліджень американських і європейських науковців та їхнє втілення у практики дає нагоду виокремити принциповий момент – термін «мультикультурна освіта» розповсюджений у Сполучених Штатах Америки й Канаді [29; 38; 40; 44; 60; 61; 71; 79], а у Європі в науковому обігові й практиках переважає присутній термін «міжкультурна освіта» [24–27; 31; 65]. За Гунілою Холм (Gunilla Holm) та Харрієтою Зіліакус (Harriet Zilliacus) з Гельсінкського університету, ці два терміни – «мультикультурна освіта» та «міжкультурна освіта» – багатьма дослідниками вживаються як синоніми [48]. Аналіз цитованих у цій статті публікацій підтверджує висновок, як, до речі, й інше спостереження авторів про те, що різниця між ними є суто географічною [48; 49]. Якщо в Америці дослідники послуговуються виключно терміном «мультикультурна освіта», то у європейському освітньому просторі поряд з терміном «міжкультурна освіта» час від часу зустрічається і термін «мультикультурна освіта». У таких країнах, як Греція, Ірландія та Німеччина перевага надається вживанню терміна «міжкультурна освіта», натомість у Великій Британії та Нідерландах в освітнє поле більш очевидно включені ідеї мультикультуралізму. Певною мірою можна погодитися з аргументацією Данієля Фааса (Daniel Faas) з Дублінського Трініті Коледжу (Ірландія), Хрістіни Хаджотеріу (Christina Hajisoteriou) та Панайотиса Анжелідеса (Panayiotis Angelides) з Університету Нікосії (Кіпр) такого підходу до наповнення змістом цього виду освіти, ідеться зокрема про той факт, що в останніх двох країнах більш поширеними були концепти мультикультуралізму [39]. Відомий бельгійський дослідник і професор Гентського університету Рік Пінкстен (Rik Pinxten), надаючи перевагу вживанню терміна «між-

культурна освіта», аргументує це тим, що інтеркультуралізм як явище забезпечує більші можливості для діалогу та взаємодії між громадами зі збереженням чітко вираженої ідентичності його учасників [64]. Згадувані вище Г. Холм та Х. Зілліакус, покликаючись на думку своїх європейських колег, звертають увагу на ще одну особливість взаємодії двох термінів: «*мультикультурний*» (а він лежить в основі поняття «мультикультурна освіта») – менш динамічна концепція, що описує ситуацію, якій властива різноманітність культур, тоді як «*міжкультурний*» уживається для означення взаємодії й взаємозв'язку різних культурних груп у різноманітних культурних мережах; «*міжкультурний*» уживається тоді, коли мова йде про «взаємодії, перемовини і процес», натомість мультикультурний, коли є прагнення відтворити й описати природу (етнокультурну) суспільств [48]. Для мене стає очевидним, що, використовуючи термін з прикметником «міжкультурний», той чи той автор прагне відтворити динаміку явища (можливо більш точно, динаміку взаємодії акторів на даний момент), а вживаючи термін із прикметником «мультикультурний» – його статику, власне, пробує зафіксувати ситуацію культурної різноманітності, наявність її носіїв, котрі за тих чи тих обставин вступають (або готові вступити) у взаємодію. Такі мої спостереження випливають із багаторічного дослідницького досвіду та даних розділу «Міжнаціональні відносини і мова спілкування» проекту «Українське суспільство: моніторинг соціальних змін», який впродовж понад двадцяти років виконується Інститутом соціології НАН України [20].

До речі, роблячи висновки щодо поширеності освітніх концептів, які базуються чи то на мультикультуралізмові, чи то на інтеркультуралізмові, варто брати до уваги нюанси наповнення контентами тих чи тих предметів. Згадувані вище Д. Фаас, Х. Хаджсотеріу, П. Анжелідес звертають увагу на такі обставини: якщо порівнювати зміст підручників із географії, історії і предметів із громадянської освіти в Греції,

Німеччині й Англії, то стає помітним підхід до трактування зв'язку між європейськими цінностями і такими мультикультуралізмові (читай американськими) є різним і залежить від того, як його викладають у тому чи тому навчальному закладі. Якщо викладання історії в усіх трьох країнах тяжіє (різною мірою) до етноцентризму, то, скажімо, викладання географії і громадянська освіта в Греції коливається між етноцентризмом та європейськістю (європоцентризмом). Натомість, в Англії у цих двох предметах посилені макрополітичні уявлення про «мультикультурне британство». Прив'язуючись до трендів національно-політичного розвитку Німеччини, перевага надається предметам з відчутним наповненням німецькою та європейською тематикою; щоправда, траплялося так, що питання різноманітності знаходили відтворення у тих чи тих предметах, наприклад географії [39, с. 305]. Пояснення такому підходу формування змісту предметів і включення тих чи тих предметів до навчального плану варто шукати в особливостях національної історії країн. Власне, йдеться про те, що особливості змісту міжкультурної освіти корелюються з тим, яким чином у тій чи тій країні трактуються соціокультурні контексти функціонування різноманітних етнічних, культурних, релігійних груп у вимірах офіційних ідеолого-політичних парадигм історичного розвитку конкретної країни. Завважу, що зарубіжні дослідники, зазвичай, бодай коротко, але аналізують нормативні документи своїх країн та міжнародні акти, які творять правове поле функціонування мультикультурної/міжкультурної освіти [47]. Така тенденція з'являється і в українському дослідницькому просторі [19; 68]. Хоча в цілому, як можна зробити висновок з аналізу наукової літератури й існуючих практик, у країнах з поліетнічним складом населення головним підходом до імплементації міжкультурної освіти є стимулювання досягнення рівних можливостей в освітньому процесі, незважаючи на расове, етнічне походження та соціальний стан здобувачів освіти на різних її рівнях.

Західні дослідники мультикультуралізму й інтеркультуралізму, дискутуючи питання їхнього співвідношення у контексті освітніх практик, виокремлюють такі їхні особливості: мультикультуралізм послуговується різними підходами, зокрема, за Джеймсом Бенксом (James Banks), першопрохідцем у царині мультикультурної освіти, засновником Центру міжкультурної освіти у Вашингтонському університеті, це *підхід оцінювання внеску* (внесок етнокультурних груп у розвиток суспільства проживання відтворюється у предметах навчального плану, при цьому їхня структура залишається незмінною), *допоміжний підхід* (додавання до текстів нової інформації про етнокультурне розмаїття, *трансформаційний підхід*, *підхід соціальних дій*, спрямований на конкретні активності досягнення рівності представниками усіх етнічних груп суспільства в освітній сфері [39, с. 305]. Реалізація усіх цих підходів до того ж формує засади так званої педагогіки власного капіталу (накопичення необхідних знань) як частини мультикультурної освіти [30].

Прихильники міжкультурної освіти стверджують, що інтеркультуралізм, мобілізує викладачів до трансформації педагогіки та навчальних планів із метою розширення можливостей тих, хто навчається (носіїв різноманітних культурницьких традицій), таким чином пробуджує прагнення до соціальної емансипації. Тут ідеться, власне, про те, що міжкультурна освіта допомагає виявляти приховані чинники, які зумовлюють існування дискримінації [39, с. 305]. Міжкультурна освіта, включаючи в обіг етнокультурну інформацію, водночас додає динаміки культурницьким процесам узагалі. У контексті цих розмірковувань західних дослідників можна приєднатися до їхнього висновку про те, що культури в поліетнічних країнах сучасного світу є нестабільною сумішшю однаковості й «інакшості». Я не сприймаю таку сентенцію як доконаний факт, але й не заперечую посилення такого тренду, зокрема гібридизації характерних рис етнічностей у процесі їхньої взаємодії.

Згідно з висновками західних дослідників, міжкультурна освіта у європейських країнах чітко орієнтована на структуроване включення культурної різноманітності в освітні системи. При цьому в країнах Західної Європи основна увага концентрується на іммігрантах, а в країнах Східної Європи на етнічних меншинах з акцентуацією на їхній взаємодії. Іншими характерними рисами міжкультурної освіти у Європі є такі: увага поширюється на всіх студентів, а не лише з конкретними освітніми потребами, як це часто буває в американських навчальних закладах; навчальні програми більшості предметів включають міжкультурний аспект чи аспект різноманітності; міжкультурний вимір вважається трансверсальним (наприклад, Німеччина); міжкультурна освіта не є частиною офіційної політики, це – альтернативна концепція (наприклад, Великобританія та Франція) [35, с. 99].

Отже, наведені вище аргументи підштовхують до формулювання думки про те, що ми маємо справу з одним і тим же феноменом, оскільки практикування «мультикультурної освіти» чи то «міжкультурної освіти» передбачає формування толерантного сприйняття «інакшості», творення атмосфери безконфліктного співіснування носіїв різноманітних етнокультурницьких традицій і досягнення рівності в доступі їх до знань. Різниця може виявлятися у двох випадках, на мій погляд, технологічних: залежно від контекстуальних умов застосування (змішано етнічні ареали, регіони – характерні для північноамериканських та азійських країн; ареали з переважаючим тим чи тим етнічним компонентом (тими чи тими етнічними компонентами) – зазвичай країни Європи) та традицій трактування феномена американськими чи європейськими дослідниками. Тому ще наголошую на доречності застосування терміна «мультикультурної/міжкультурної освіти» як такого, що відтворює сутність одного явища і процесу імплементації його основних контентних властивостей.

Історичний екскурс: витоки та імпульси розвитку

Концептуальні засади мультикультурної освіти почали формуватися передусім у Сполучених Штатах Америки в 1960-х роках, до чого великою мірою доклався спеціалізований журнал «Теорію в практику» («Theory Into Practice»), перший номер якого з'явився 1962 року. На цих засадах паралельно водночас вибудовувалися практики. Такі відомі її дослідники, ініціатори й промотори, як Джеймс Бенкс і Крістін Слітер (Christine Sleeter) указують на дві важливі обставини, які спонукали появу й актуалізацію феномену «мультикультурна освіта» й сприяли інтенсивному її розвитку. Це – загострення у цей період проблем в етнонаціональних процесах, передусім пов'язаних з рухом афроамериканців за свої права, та зі сплеском суспільної зацікавленості роллю етнічності в американській історії [29; 70]. Аналіз діяльності згаданих акторів мультикультурної освіти дає мені підстави робити висновок, що якщо Дж. Бенкс був зосереджений на розробці теорії такого роду освіти, то увага К. Слітер значною мірою концентрувалася на практиках (скажімо, упровадження мультикультурної освіти в державних школах міста Сіетл на початку 1970-х років), власне, вони стали добротним підґрунтям для її подальших наукових узагальнень у співпраці з Карлом Грантом (Carl Grant) з Вісконсінського університету. До речі, К. Грант, враховуючи названі обставини, сформував чотири головні ланцюжки, на яких спиралося вибудовування системи мультикультурної освіти, принаймні для США: *мультикультурний рух* (пов'язаний з поширенням знання про етнічність, імміграцію, асиміляцію, соціальну мобільність, упередження); *міжгруповий освітній рух* (спрямовував увагу на проблеми, з якими стикалися представники кольорового населення в галузі освіти, із 1940-х років); *рух за права людини* (боротьба за рівність і справедливість, 1955–1965 рр.); *рух, пов'язаний з етнічними студіями* (він виріс із руху за права людини з акцентуацією на необхідності вивчення ролі різноманітних етнічностей у

розвиткові США, 1960–1970-ті рр.). Головною ж ідеєю, що групувала їх в одну систему, стали активності за соціальну справедливість і права людини [44]. За К. Слітер, термін «мультикультурна освіта» у науковій літературі вперше з'явився у середині 1970-х років [52]. Завважу, що тут, на мою думку, немає жодної контраверсійності – у згаданий час почали загострюватися проблеми, які ставили на порядок денний, серед них і питання освіти у мультиетнічному середовищі; а в пізніший період сформувався термін, який увібрав у себе квітесенцію означення можливостей тим чи тим чином вирішення цих проблем.

Оскільки мультикультурна освіта виросла з громадянського руху за права людини, то на перших порах уся увага концентрувалася на афроамериканцях, які були найактивнішими учасниками цього руху; згодом ця увага охопила американців мексиканського та пуерторіканського походження. У сучасних умовах в орбіту мультикультурної освіти залучені представники корінного населення та інших етнічностей. Останнє було характерне з самого початку для мультикультурної освіти Канади, Австралії та деяких азійських країн. Сьогодні в США в контексті розвитку мультикультурної освіти актуалізується питання про включення в її орбіту питання про етнокультурну історію білого населення, оскільки мультикультурна освіта будується на принципах урахування багатоетнічності й класової, расової, гендерної й мовної різноманітності. Концентровану увагу на необхідності більш інтенсивного ознайомлення з етнокультурою білого населення і його ідентичністю звернув Карл Грант; для означення процесу він ужив термін «біла педагогіка» («педагогіка білого населення») або «критична педагогіка», що, правда, зауваживши, що вона як виокремлене з контексту явище не викликає у нього захоплення [44]. Найновіші дослідження, зокрема професора з Університету штату Пенсильванія Самуела Теннера (Samual Tannar) свідчать про те, що феномен «білої

педагогіки» збуджує так звану другу хвилю зацікавленості [74]. На мій погляд, цей момент додасть нових імпульсів в осмисленні значення і змісту мультикультурної освіти в США й стане новим етапом у її розвитку.

Система міжкультурної освіти у європейських країнах базується на факті культурного різноманіття їхнього населення: тут функціонують 23 офіційні мови та налічується 60 мов релігійних чи меншинних громад [35, с. 95]. Вона формується у середині 1970-х років у країнах з високим відсотком іммігрантів (Велика Британія, Бельгія, Нідерланди, Німеччина, Франція) й її увага концентрується саме на цьому компоненті їхнього населення, що, зрештою, відбивається на ідеології міжкультурної освіти. Могутні імпульси до розвитку міжкультурної освіти дали французькі вчені, зокрема професорка Університету Парижа VIII Мартін Абдаллах-Претсейль (Martine Abdallah-Preteceille), яка, за дослідницею з Католицького університету Валенсії Тамар Шаулі, у своїй книзі «Міжкультурна освіта» [24] сформулювала, власне, теоретичні засади концептуалізації міжкультурної освіти. Згодом її ідеї були розвинені в доробку Терези Агвадо Одіни (Teresa Aguado Odina) – Іспанія, Агостіно Портери (Agostino Portera) і Карла Гранта (Carl Grant) – Італія [67]. У Німеччині міжкультурний підхід до навчання з урахуванням присутності вихідців із інших країн прибирає назву «педагогіка для іноземців» («Ausländerpädagogik»), а у Франції – «педагогіка сприйняття» («pédagogie d'accueil») [65, с. 482]. Цікаво, що на початку свого зародження міжкультурна освіта, зокрема в Німеччині, фокусувалася, з одного боку, на вивченні мови країни входу іммігрантів, а з іншого – на підтримці мов і культур іммігрантів із тим, щоб їм легше було повертатися до країни виходу [35, с. 97]. Зважаючи на сучасні тренди розвитку етнопонаціональної ситуації у країнах Західної Європи, зокрема збільшення частки населення іноземного походження, можна погодитися з думкою згаданого керів-

ника Центру міжкультурних студій А. Портери про те, що «освіта в міжкультурному сенсі сьогодні є найбільш адекватною відповіддю на виклики глобалізації та взаємозалежності» [65, с. 481]. Сучасним трендом у розвитку міжкультурної освіти у європейському трактуванні є певне її ототожнення з концепцією громадянської освіти.

Утвердженню і розвитку мультикультурної/міжкультурної освіти в Сполучених Штатах Америки та на європейському континенті відіграли як офіційні інституції, так і громадські об'єднання, які різною мірою опікуються питаннями такого роду освіти. Ведучи мову про успіхи і перспективи мультикультурної освіти в Сполучених Штатах Америки, варто згадати про позитивну роль у цьому процесі офіційних установ, у полі зору яких перебуває дотримання стандартів включення чинника різноманітності в навчальні програми. Ідеться, зокрема, про Раду з акредитації та підготовки вихователів (Council for the Accreditation of Educator Preparation [CAEP]), Національну раду з акредитації та педагогічної освіти (National Council for the Accreditation of Teacher Education [NCATE]). У країнах Європейського Союзу помітними офіційними акторами в просторі міжкультурної освіти є Європейська Комісія, Рада Європи, Комітет міністрів освіти тощо, які певною мірою координують зусилля держав ЄС й сприяють її розвитку через фінансові стимулювання й спільні проекти та інші ініціативи [47, с. 218–219].

Особлива роль у поширенні ідей мультикультурної/міжкультурної освіти належить ЮНЕСКО, у документах якої здійснені спроби розмежувати значення понять «мультикультурна освіта» та «міжкультурна освіта». У «Настанах ЮНЕСКО щодо міжкультурної освіти» містяться такі твердження: термін «мультикультурна освіта» описує природу культурної різноманітності людських суспільств, і він стосується не лише елементів етнічної чи національної культури, але й лінгвістичної, релігій-

ної, соціально-економічної різноманітності; щоправда, раса і гендерні характеристики виключаються із списку індексів, з якими має працювати мультикультурна освіта. Термін «міжкультурна освіта» згідно з настановами ЮНЕСКО «є динамічною концепцією, і вона стосується відносин, що мають місце між культурними групами... Інтеркультурність (міжкультурність) включає мультикультурність і формується із «міжкультурних» обмінів і діалогу на локальному, регіональному й міжнародному рівнях» [82]. На моє переконання, між двома термінами, і зокрема в сенсі контентного наповнення понять, немає відчутних розходжень, особливо в сучасних умовах могутнього переміщення народів і їхнього етнокультурного змішування, коли більш інтенсивно твориться саме мультикультурне довкілля. За умов необхідності адаптації не лише новоприбулих і їхніх нащадків до місцевих культурницьких і соціальних традицій, але й носіїв останніх до традицій тих, хто прибув до країни поселення, якщо ж не адаптації у широкому розумінні процесу, то принаймні розуміння і сприйняття «інакшості», що забезпечує безконфліктну взаємодію. Сьогодні мультикультурне середовище не є пасивним, у ньому відбуваються динамічні процеси, а тому й мультикультурна освіта, логічно, мусить перейматися цією динамічністю й *nolens volens* вона, як і міжкультурна освіта, стає більш рухливою й виходить «за межі пасивного співіснування» (за термінологією ЮНЕСКО). У нинішніх умовах глобалізації, і зокрема перенесення великої частки взаємодії народів у віртуальний простір, немає сенсу розглядати мультикультурну освіту і міжкультурну освіту таким чином, щоб у споживача інформації про них формувалася думка нібито вони протистоять одна одній чи змагаються «за місцем під сонцем». Такі нотки, як на мене, бринять у твердженнях згаданого документа ЮНЕСКО та в розмірковуваннях деяких дослідників [64; 82]. Обидва види освіти виконують важливу одну і ту ж місію, творять «стабільний шлях спільного співжиття у мульти-

культурних суспільствах» (за термінологією ЮНЕСКО) [82]. Щоправда, динаміка творення цього шляху в кожного із цих видів освіти може дещо відрізнятися, вона може здаватися більш повільною у мультикультурній освіті і більш активною у міжкультурній освіті. Моє пояснення цієї відмінності полягає у тому (знову звертаюся до свого дослідницького і практичного досвіду та до застосування соціологічного методу «включеного спостереження»), що мультикультурна освіта за своєю суттю охоплює більш широке коло акторів (спільнот), власне, усе мультикультурне середовище, а міжкультурна освіта заострює увагу на взаємодії певних акторів (спільнот) і вводить їх у мультивекторну взаємодію, якщо до цього спонукає конкретна мультиетнічна, мультикультурна ситуація. Відсутність такої на початку масової імміграції до європейських країн (1960-ті роки) об'єктивно потребувала саме міжкультурної освіти; нині ж із посиленням етнокультурної диверсифікації населення цих країн й з очевидним фактом, що «етнічність розглядається сьогодні як головна риса соціальних структур, персональної ідентичності, транснаціональних мереж...» [75].

Серед громадських об'єднань своєю активністю вирізняється ціла їх низка. До певної міри парасольковою організацією в цьому контексті є Міжнародна асоціація міжкультурної освіти (International Association for Intercultural Education: IAIE), яка функціонує з 1984 року. Головні завдання її діяльності такі: вивчати наслідки впливу суспільного контексту на освіту, пов'язаність суспільства, держави з особами, групами й меншинами на тлі міжнародних процесів; стимулювати розвиток й імплементацію міжкультурної освіти й інших елементів освіти в мультикультурних суспільствах; сприяти обміну інформацією, знаннями й матеріалами стосовно всіх явищ, пов'язаних з освітою у мультикультурних суспільствах, серед учителів, тренерів й інших професіоналів, які задіяні у формуванні навчальних програм, дослідженнях та виробленні освітньої політики;

ініціювати й підтримувати активності міжнародних і національних організацій у сфері освіти [51].

Подібного роду громадські об'єднання працюють на регіональному рівні та багатьох країнах. У США такими є «Національна асоціація мультикультурної освіти» (The National Association for Multicultural Education) з її гаслом «Просуваючи й захищаючи соціальну справедливість та рівність»; «Центр мультикультурної освіти та програм» (Center for Multicultural Education and Programs) при Університеті Нью Йорка, який концентрує увагу на проведенні чисельних освітніх та соціальних активностей та на навчальних програмах; Центр мультикультурної освіти (The Center for Multicultural Education) у штаті Міссурі, що впроваджує ініціативи підтримки населення різного расового і етнічного походження, зокрема студентів; «Мультикультурний центр Університету Індіанаполіса» (The IUPUI Multicultural Center), що сприяє осмисленню студентами цінностей різноманітності, формуванню мультикультурної свідомості та стимулює кроскультурну співпрацю; «Центр мультикультурного навчання» у Каліфорнії (Multicultural Learning Center), де навчається близько 500 учнів – вихідців із різних національних меншин [62; 76; 77; 80; 81].

У Європі своєю активністю відзначаються передовсім заснований у 1998 році Центр міжкультурної освіти Університету Верони (Centro Studi Interculturali (CSI), Universit di Verona, Італія), Міжнародний центр міжкультурних студій Університету Лондона (The International Centre for Intercultural Studies, Institute of Education, University of London, Великобританія), Центр міжкультурних студій Вільного університету Берліна (Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Freie Universit t Berlin, Німеччина), Центр міжкультурної комунікації та міжкультурної взаємодії у Генті (The Centre for Intercultural Communication and Interaction in Ghent, Бельгія) тощо. Зусилля перелічених центрів зосереджується на таких питаннях, як

міжкультурна толерантність, надання послуг щодо застосування загальнометодологічних та освітніх інструментів навчання і виховання у мультикультурних суспільствах, розробка навчальних програм міжкультурної освіти, допомога в підготовці проєктів до фінансування міжкультурної освіти, дослідження накопичення культурного капіталу й культурницьких компетентностей, формування платформ міжкультурного діалогу тощо [36; 27; 78]. Інформацію про діяльність низки подібного стибу закладів і центрів, функціонування яких стосується до мультикультурної/міжетнічної комунікації, освіти і досліджень, можна отримати в довіднику «Центри етнічної проблематики».

Важливим етапом у розвитку мультикультурної освіти є спеціалізовані конференції, на яких досить інтенсивно обговорюються питання стимулювання імплементації засад мультикультурної/міжкультурної освіти. Серед них – міжкультурна конференція у Вероні (Італія) 2006 року. Вона дала могутній поштовх до дискусії про важливість мультикультурної/інтеркультурної освіти і з'ясуванню співвідношення змісту цих двох термінів.

Засади функціонування мультикультурної/міжкультурної освіти: американський і європейський погляди

Система мультикультурної/міжкультурної освіти структурується на певних засадничих принципах, які формуються на базі визначення її змісту та етнокультурних контекстів (довкілля). Скажімо, оскільки мультикультурна/міжкультурна освіта в США, Канаді, деяких європейських та азійських країнах розглядається як «будь-яка форма освіти взагалі і навчання зокрема, що містить історії, тексти, цінності, вірування і перспективи людей різного культурного походження» [60], то і принципи її впровадження базуються на визнанні їхньої важливості для кожного з їхніх носіїв. За викладачем і тими, хто складає Curriculum, відбір і «дозування» мате-

ріалів стосовно тих чи тих етнокультурних спільнот, представники котрих наповнюють навчальні групи чи то населяють ареал, у якому розміщений навчальний заклад. Серед основних принципових моментів, на яких має вибудовуватися мультикультурна/міжкультурна освіта, є зокрема: 1) у *навчальному контенті* має бути представлена інформація про різні культури, носіями яких є вихідці з різних спільнот, що населяють країну (у США – це вихідці та їхні нащадки з європейських країн, корінне населення, вихідці та їхні нащадки з Африки тощо); 2) включення у навчальний процес *елементів культури тих, хто навчається*, власне елементів з їхнього культурного досвіду; 3) *критичний аналіз матеріалу*, який пропонується викладачами і учнями з метою: а) виявлення такого, який містить у собі расові, етнічні чи то культурні упередження стосовно носіїв тих чи тих традицій, пов'язаних з походженням їхніх носіїв; б) усунення їх із навчальних планів та шкільної політики; 4) *дотримання справедливого розподілу освітнього ресурсу*, який має базуватися на принципах потреб та справедливості, а не на суворій рівності (скажімо, для студентів, які не володіють англійською мовою, можуть створюватися умови для двомовного навчання з тим, щоб вони не відставали у засвоєнні матеріалу від своїх однолітків [60]).

Для впровадження подібного роду навчання необхідно: 1) *створювати адекватний дизайн Curriculum*, у якому достатньою мірою були б представлені культури різних груп, особливо тих, які раніше в ньому не містилися; 2) *адаптувати процес навчання до потреб носіїв різноманітних культурницьких традицій* і до поступового включення у більш просунуте класне середовище тих, хто на початкових порах мав труднощі (в силу мовних проблем і перешкод, пов'язаних з інакшим етнокультурним походженням); у США свого часу запровадили політику «позитивних дій» або «позитивної дискримінації», що певною мірою сприяло поліпшенню ситуації з забезпеченням прав афроамериканців та латино-

американців, зокрема і в галузі освіти; нині ці питання знову дебатуються у контексті впровадження мультикультурної освіти; 3) *запроваджувати спеціальне (диференційоване) оцінювання результатів навчання* (ідеться про тестування), застосовуючи різні його опції, наприклад, складені самими вчителями тести, усні презентації тими, хто навчається, та інші прийоми, які показували б, чому вони навчилися; 4) *організувати навчання самих викладачів*; до речі, починаючи з 1980-х років акредитаційні комісії США вимагають включення до навчальних програм мультикультурних курсів та тренінгів; у деяких штатах (Каліфорнія, Массачусетс, Флорида) функціонують тренінги для вчителів з мультикультурної освіти і англійської мови як другої мови викладання у багатокультурних класних групах; 5) *формувати викладацький склад із залученням вчителів з різноманітним культурницьким бекграундом*; 6) *використовувати існуючу законодавчу базу* в царині забезпечення справедливості й рівних можливостей для вихідців із різноманітних етнорасових спільнот (скажімо, Закон про громадянські права 1964 року, Закон про початкову і середню освіту 1965 року, Закон про рівні можливості в освіті 1974 року тощо), що розширюють можливості запровадження мультикультурної освіти в американських навчальних закладах [60].

Оскільки міжкультурна освіта у європейських країнах чітко орієнтована на структуроване включення питань про культуру різноманітність в освітні системи, а саме різноманіття пов'язується передусім з іммігрантами [48], то цілком закономірно акцент у міжкультурній освіті робиться на цьому компонентові населення. Серед основних підходів до визначення ролі міжкультурної освіти в країнах Західної Європи є такі: 1) *рівноправність для вихідців з усіх іммігрантських країн*; 2) *створення рівних умов включення у навчальний процес вихідців із різних країн*; 3) *орієнтація міжкультурної освіти на створення умов інтеграції іммігрантської молоді в соціальний mainstream країни проживання*; 4) оскільки

ки останнім часом поняття «міжкультурна освіта» поширюється і на інші групи населення, мається на увазі місцеве населення, то важливо в її орбіту *включати й населення тутешнього походження* [39, с. 304–314].

Зверну увагу на те, що нині з'являються нові продуктивні, на мій погляд, тренди в трактуванні феномена мультикультурної/міжкультурної освіти, які певною мірою спрямовані на «примирення» змагань між двома складовими (двома крилами) феномену та їхніми прихильниками. Ідеться про більш широку інтерпретацію його змісту через включення у нього інших, крім культури і мови, форм множинності та різноманітності – релігії, гендерну та сексуальну орієнтації, професійні вправності, соціально-економічний статус, які, до речі, тісно пов'язані з культурою, тощо. Компромісним у цьому сенсі виявляється термін «громадянська освіта», за професоркою Кельнського університету Крістіною Аллеманн-Гюнда, «освіта громадянства». Марко Катарчі, професор Римського університету ТРЕ, солідаризуючись з іншими дослідниками, висловлює думку, що в цій ситуації «міжкультурна освіта» була спеціально задумана в Європі як підхід, завдяки якому в «полікультурному» контексті (ситуація, коли люди з різним культурним походженням проживають на одній території) просуваються процеси взаємодії та розвиваються взаєморозуміння [26, с. 135; 35, с. 97]. Однак, яким би чином не складалася ситуація, мушу погодитися з думкою відомих вчених про те, «що міжкультурна та мультикультурна освіта є найкращою моделлю для вирішення сучасних викликів» [32].

Отже, базуючись на думках зарубіжних фахівців (теоретиків і практиків), які були проаналізовані вище, я хотів би запропонувати використовувати терміни «міжкультурна освіта» та «міжкультурна освіта» у такій структурно-змістовно обумовленій взаємопов'язаності – «міжкультурна/міжкультурна освіта». Підстави для такої інтерпретації мені дають такі пролегомени (розмірковування):

1) запропоновані терміни відтворюють два аспекти одного і того ж феномена, пов'язаного із забезпеченням умов рівності в оволодінні знаннями, необхідними для рівноправного доступу до соціальних благ носіїв різноманітних етнокультурницьких традицій, що мешкають в одному й тому ж поліетнічному суспільстві. Специфіка їхнього (термінів) застосування визначається особливістю етнічного складу населення, що вимагало на час формування такого роду освіти врахування двох моментів: а) *етнічний склад населення США* формувався із кількох джерел – іммігрантів (у давній порі з європейських країн, у більш новітній час із країн Латинської Америки), аборигенного (місцевого, корінного) населення, вихідців з Африки, які на самих початках їхнього потрапляння в Америку насильницьки сюди переправлялися, вихідців з арабських і азійських країн. Їхнє змішання відбувалося відносно швидкими темпами, на що, до речі, на певних етапах була загострена офіційна політика їхнього асимілювання (відома під назвою «плавильний казан»). Однак, оскільки ця політика не досягла поставленої мети, то вона поступилася місцем політиці етнічного плюралізму та мультикультуралізму, що дозволило сформуватися своєрідній поліетнічній спільноті з чітко вираженими почуттями державоорієнтованості та потягу до збереження своєї расової і етнічної ідентичності її членів. Завважу, що в Канаді мультикультуралізм став офіційною доктриною і впродовж тривалого часу втілювався у життя [33]. Тому термін «міжкультурна освіта» найбільш адекватно, особливо в США, відтворює її мету – усі повинні мати рівні права в оволодінні знаннями, й усі члени спільноти тією чи іншою мірою повинні бути принаймні ознайомлені з походженням усіх та їхньої культурою; *сучасна етнонаціональна структура населення європейських країн* (передусім ідеться про ті країни, де активно циркулює поняття «міжкультурна освіта») складалася дещо іншим шляхом: структуроутворюючими компонентами тут було місцеве (ти-

тульне) населення, до нього доєднувалися вихідці (іммігранти) з інших країн (до речі, все це відбувалося переважно у новітній час). Для їхньої інтеграції у «mainstream» суспільства оселення і проживання потребувався спеціального роду діалог, який мав вибудовуватися на базі обізнаності обох партнерів (місцевого населення та ново-прибулих) про особливості їхнього історико-культурного походження та розвитку. Сама система освіти мала включати таку форму навчання, таку організаційну підсистему трансляції знань, яка певною мірою мала сприяти налагодженню цього діалогу. Варто зважити та одну дуже важливу деталь – трансляція знань мала відбуватися за принципом «дорога з двостороннім рухом», власне, що може забезпечити «міжкультурна освіта»;

2) до перспектив обговорення взаємопов'язаності у вживанні термінів «мультикультурна освіта» та «міжкультурна освіта» необхідно, на мій погляд, долучити ще один момент. Мова йде про сучасний глобалізаційний вимір феномена переміщення людей (міжнародних міграцій). Носії різноманітних етнокультурницьких традицій надзвичайно інтенсивно пересуваються у світі, їхні культури, свідомість гібридизуються, що, зрештою, зумовлює застосування технік як мультикультурної, так і міжкультурної освіти в процесі їхнього навчання залежно від обставин із тим, щоб адаптуватися до цих обставин. Тому вживання цих термінів у такій конструкції «*мультикультурна/міжкультурна освіта*» виглядає цілком логічним і позбавляє, особливо практиків, від зайвих застережень і пояснень їхнього відокремленого ситуативного застосування;

3) щодо змістовної наповненості, мети і методолого-організаційних технік реалізації названих видів освіти, то тут багато збігів і спільного, зокрема етнокультурно-змішані класи, включення у навчальні програми інформації про історію, культуру, традиції спільнот, представники яких є у класі (у навчальній групі), і тих, що населяють країну; активізація матеріалу в навчальних про-

грамах про історико-культурну спадщину структуроутворюючих компонентів адміністративно-державних утворень; вибудовування програм із «двостороннім та багатостороннім етнокультурним рухом», формування міжетнічної толерантності, соціальної когезії, почуття державоорієнтованості тощо. Все це дає додаткові підстави до вживання терміна «мультикультурна/міжкультурна освіта» з його можливим поділом за запитом, тобто, якщо виникає необхідність ситуативних пояснень, чи то поглибленого занурення у вивчення особливостей функціонування в конкретних обставинах.

Перспективи для України

Підставою для обговорення питання про актуальність мультикультурної/міжкультурної освіти в українському соціальному просторі передусім є таке: а) Україна є актором світових процесів, що, зокрема, чітко виявляється у царині її етнонаціонального розвитку; б) вона має свої особливості формування етнонаціональної структури населення. Перше прослідковується в її участі в процесах переміщення населення (як зовнішніх, так і внутрішніх), а друге – в етнічній динаміці її населення та культурницькій специфіці.

Завважу, що дослідження «Міжетнічні відносини в Україні: студентський погляд», проведене 2014 року Соціологічним центром імені Михайла Драгоманова Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Центром евалюації науково-освітніх та соціальних програм, засвідчило (різною мірою) зацікавленість студентами питаннями етнонаціонального розвитку країни [5, с. 43–77]. Тенденції до зацікавленості названими питаннями в дорослого населення України підтвердили дані «Всеукраїнського омнібуса. Національне дослідження», проведеного соціологічною компанією «Active Group» у лютому 2021 року [2].

Етнонаціональна структура українського суспільства відтворюється таким чином: український етнос (українська етнонація); етнічні спільноти – серед них – люди з не-

визначеним статусом (корінні народи/етнічні меншини) та національні меншини; представники різних етнічних груп. Усі ці спільноти можна розглядати як об'єкти, які, за словами Г. Лейбніца, мають свою конфігурацію у контексті географічної взаємодії, організовані в певному порядку. Їхня конфігурація та порядок розташування визначаються їхнім числом та характеристиками розподілу на території України. Етнонаціональна структура населення України формувалася різними шляхами. Її основними джерелами було автохтонне населення (ті, хто споконвіку мешкав на цій території, та їхні нащадки, і виокремилися у самостійні народи з древніх слов'янських племен, котрі проживали на території Київської Русі (XI–XII століття) і алохтонне населення (ті, хто у різні історичні періоди і з різних причин прибували і продовжують прибувати сюди).

Питання мультикультурної/міжкультурної освіти особливо актуалізується в регіонах України, де сформувалися ареали з етнічно змішаним населенням із відчутним представництвом тієї чи тієї етнічної спільноти. Такими є східні області (Донецька, Луганська, Харківська – український, російський, грецький компоненти), західні області (Закарпатська, Житомирська, Львівська, Чернівецька – український, угорський, румунський, польський компоненти), Автономна Республіка Крим (російський, український, кримськотатарський компоненти), південні області (традиційно Одеська, де представлені українці, росіяни, болгары; Херсонська область, де після окупації Росією Криму поряд з українським і російським ареалами з'явився чітко виражений етнічний кримськотатарський ареал).

У названих регіонах, на мою думку, більш природно було б уживати термін мультикультурна освіта, оскільки в її орбіту включаються представники різноманітних спільнот із досить стійкими етнокультурними традиціями і тривалою історією проживання у регіонах, що формує поле багатовекторної міжетнічної взаємодії. У

цьому полі кожен із компонентів має свою нішу і достатньо етнічних ресурсів (мається на увазі кількість носіїв етнічної самосвідомості, організаційні можливості, продовження контактів з етнічними батьківщинами) для підтримання і розвитку своєї етнокультурної самотності, що своєю чергою тією чи тією мірою забезпечує їм рівну участь у міжетнічній взаємодії або ж принаймні мобілізацію для змагань за таку рівність. І тут зберігаються шанси виборювати рівноправність, у чому мультикультурна освіта може відігравати позитивну роль.

Однак це не означає, що питання мультикультурної/міжкультурної освіти має бути поза увагою й в інших регіонах країни, оскільки представники різноманітних етнічних спільнот проживають по всій території України, вони спільно навчаються у багатьох українських навчальних закладах. Упроваджуючи елементи мультикультурної/міжкультурної освіти на національному (всеукраїнському) рівні варто врахувати два моменти: 1) дисперсність проживання вихідців із різних країн – носіїв різноманітних етнокультурних традицій, їхнє невелике кількісне представництво; 2) наявність компактних поселень у тих чи тих регіонах. Інтенсивність міжетнічної взаємодії у цих двох випадках буде різною, що потрібно мати на увазі при формуванні програм мультикультурної/міжкультурної освіти. У першому і у другому разі до програм включається матеріал про всі етнічні спільноти України. До того ж, у першому разі акцент робиться на інтегративному потенціалі міжкультурної освіти (у викладеному вище її розумінні), що, власне, забезпечує включення етнічних компонентів в український (у політичному вимірі) *mainstream*, а в другому – на осмисленні багатокультурності в міжетнічній взаємодії у тих чи тих ареалах, що забезпечує збереження самотності з паралельним включенням у згаданий *mainstream*. Тут елементи мультикультурної освіти можуть виявитися більш ефективними.

Особлива актуальність мультикультурної/міжкультурної освіти була виявле-

на для такого компонента етнонаціональної структури українського суспільства, як іммігранти в процесі виконання спільного проекту Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Латвійського університету (2017–2018 рр.) «Іммігранти в суспільстві: виклики для освіти» [59]. Завважу, що в кількісному вимірі іммігрантський компонент у населенні України є не такий суттєвий – близько 300 тисяч (менше одного відсотка всього населення країни). Однак останніми роками фіксувалося постійне зростання їхньої кількості (щоправда, у зв'язку з пандемією темпи цього зростання уповільнилися). Етнокультурний ландшафт іммігрантів є досить строкатий, а їхня інтеграція в український соціокультурний простір супроводжується викликами як для самих іммігрантів, так і для українського суспільства загалом, особливо це відчутно в освітній сфері. У ході згаданого дослідження «Іммігранти в суспільстві: виклики для освіти» були виявлені особливості здобуття знань дітьми іммігрантів і ролі освіти в їхньому соціальному житті, зокрема в Україні, які пов'язані з їхнім етнокультурним походженням [66]. Дослідження підтвердило: з метою забезпечення освітніх прав іммігрантів необхідно запроваджувати елементи саме міжкультурної освіти. Передусім це стосується такого: 1) шкільні системи можуть адаптувати іноземців, які бажають опанувати офіційну мову країни перебування, щоб покращити свої професійні навички або отримати нові професії. Ставлення населення приймаючих країн до іммігрантів досить сприятливе і це є хорошим підґрунтям для реалізації їхньої інтеграції в освітній простір країни; 2) спеціальні тренінги для вчителів, які працюють з іммігрантами, необхідні для отримання знань про культури, традиції та поведінку іммігрантів, що стимулюватиме взаєморозуміння в процесі навчання; 3) більше уваги треба приділяти створенню атмосфери міжетнічної толерантності в шкільному середовищі для покращання процесу спілкування між різними категоріями учасників,

включаючи вчителів, студентів та керівництво школою; 4) обмін досвідом (як позитивним, так і негативним) між школами всередині та поза дослідницькими країнами має велике значення у розробці освітніх програм; необхідно налагодити навчання вчителів за програмами безперервної освіти, щоб стимулювати інтеграцію іммігрантів в освітній простір; з метою порозуміння до навчальних курсів варто включати питання етнокультурної тематики; 5) програми педагогічної освіти мають бути спрямовані на розширення і зміцнення засад мультикультурного суспільства; вони мусять бути дієвим педагогічним інструментом вирішення завдань у межах можливих напруг; 6) необхідно розробити програми підтримки підготовки кадрів у школах і за їхніми межами, а також для підготовки фахівців, які допомагають сім'ям з іммігрантським фоном з метою кращої інтеграції дітей із цих сімей в суспільство через інтеграцію їх у навчальний процес у школі; 7) на національному рівні необхідно розширювати і зміцнювати національні можливості вивчення мови для людей з іммігрантським фоном як дітей, так і дорослих, оскільки вивчення мови називається (у дослідженні) як одна з головних перешкод на шляху інтеграції в освітній простір суспільства загалом; 8) на муніципальному рівні необхідно впроваджувати формальні і неформальні освітні програми в межах семінарів, інформаційних сесій про різні культури і цінності, релігії і соціальні звичаї, що допомагатиме зменшити дію стереотипів і забобонів щодо людей з міграційним досвідом [59, с. 25–26].

Специфічним суб'єктом міжкультурної освіти мають бути і студенти-іноземці (такіх, за даними Міністерства освіти і науки, в Україні налічується понад 76 тисяч із 155 країн світу [6]). Особливість застосування принципів міжкультурної освіти в цій ситуації полягає у тому, що вони перебувають у країні тимчасово, зазвичай на термін навчання. У цьому разі ефективним виявляється діалоговий принцип, який властивий саме міжкультурній освіті та який дозволяє наблизити такого роду іноземців до ро-

змінення етнокультурної ситуації в Україні і забезпечити формування атмосфери взаємодії з носіями інших культурницьких традицій, передовсім громадянами України.

Останніми роками в Україні почала формуватися платформа для дискусії про перспективи «мультикультурної/міжкультурної освіти». Маю на увазі сам факт поліетнічності населення країни й збудження зацікавленості цією проблематикою як теоретиків, так і практиків. Передовсім ідеться про законодавче регулювання питання етнонаціонального розвитку відповідно до міжнародних норм (чинні закони, які стосуються сфери освіти, української мови як державної, міграцій, закордонних українців; розробка закону про концепцію державної етнонаціональної політики, нового закону про національні меншини, про корінні народи, про статус кримськотатарського народу). Щодо наукового обґрунтування функціонування мультикультурної/міжкультурної (часто полікультурної) освіти в українському соціальному просторі, то тут також здійснюються спроби довести її релевантність у реаліях нашої країни [1; 16–19; 21–23; 55]. Щоправда, не досить глибоке осмислення етнокультурного контексту й обмеженість джерельної бази більшості з них (про це свідчать покликання у публікаціях) не дає можливості стверджувати, що на цих спробах можна вибудувати міцний фундамент формулювання концепції мультикультурної/міжкультурної освіти, зокрема в українських реаліях. Крім того, деякі з них концентрують увагу лише на чиннику присутності студентів-іноземців, що звужує поле дискурсу про мультикультурну/міжкультурну освіту в українському освітньому просторі [72]. Однак згадані дослідження закладають ґрунт для міждисциплінарної дискусії, яка з часом може виявитися плідною в контексті формування системи такого роду освіти. Це стосується як поняттєво-термінологічного апарату, так і конкретних пропозицій її наповнення змістом.

Відомо, що мобілізаторами розвитку будь-якої ініціативи (у нашому разі мульт-

тикультурної/міжкультурної освіти) є організаційні інституції як офіційного, так і громадського штибу, скажімо, освітні програми та кафедри в університетах, лабораторії, асоціації, товариства тощо. На жаль, маю констатувати, що цей аспект мультикультурних/міжкультурних ініціатив поки що не відповідає тому суспільному запиту, який формується в українському соціальному просторі. Поодинокі приклади, як-от кафедра полікультурної освіти та перекладу Ужгородського національного університету [7] чи то структурування міжкультурного хабу Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна [28], кількох об'єднаних товариств національних меншин, які впроваджують міжкультурні практики [15], не можуть задовольнити цей попит. До того ж (виняток хіба що громадські організації), їхня увага загострена на зовнішні чинники міжкультурного спілкування, скажімо, функціонування згаданої кафедри «обумовлене необхідністю полікультурної освіти студентів у процесі викладання іноземних мов, її освітня діяльність спрямована на досягнення мети вищих навчальних закладів України – підготовку дипломованих фахівців, здатних до успішної діяльності в умовах культурного різноманіття, які володіють навичками міжнаціонального та міжкультурного спілкування завдяки знанням іноземних мов та обізнаністю з культурою країн, мови яких вони вивчали» [7], а в Харківському університеті – на активностях міжкультурного характеру студентів із різних країн, які в ньому навчаються. Щоправда, цей досвід може бути використаний у розбудові інституцій, що будуть концентрувати увагу на мультикультурній/міжкультурній освіті, зверненої до внутрішнього чинника, як це має місце в американських університетах [17]. До речі, такі спроби були здійснені на семінарі «Евалюація науково-освітніх програм для національних меншин» (2016 р.), організованому Центром евалюації науково-освітніх та соціальних програм [14; 63] за участю фахівців із Німеччини та Польщі.

Висновки. Аналіз теоретичних досліджень та практик, передовсім зарубіжних, оскільки там зринула зацікавленість таким видом освіти, які сформували концепт представленої статті, і тих, які залишилися поза викладом, але ретельно мною опрацьовувалися, дають підстави зробити певні висновки про її стан, перспективи розвитку й релевантність в українському освітньому просторі:

1) зародившись у 1960-х роках у Сполучених Штатах Америки, її розвиток особливо інтенсифікувався у нинішній час, до чого спонукали об'єктивні обставини, передовсім поглиблення етнокультурної диверсифікації країн сучасного світу, пов'язаної з інтенсифікацією переміщення великих масивів носіїв різноманітних етнокультурних традицій з однієї території на іншу, впливу міжетнічної взаємодії на процеси суспільного розвитку як у межах одного і того ж етнополітичного організму (держави), так і у вимірах віртуальних (позакордонних) координат;

2) для означення цього виду освіти більшість дослідників спочатку обрали два терміни – «мультикультурна освіта» і «міжкультурна освіта», згодом додавши і третій – «мультикультурна/міжкультурна освіта»; українські фахівці часто користуються терміном «полікультурна освіта». Звертаю увагу, що доконаним фактом є той, що термін «мультикультурна освіта» частіше використовується американськими, канадськими та азійськими дослідниками і практиками, а термін «міжкультурна освіта» європейськими, що корелює зі специфікою формування етнокультурного складу населення країн цих мегарегіонів;

3) запровадження елементів «мультикультурної/міжкультурної освіти» стимулює осмислення значущості феномену багатокультурності в суспільних процесах тих чи тих країн, сприйняття «етнокультурної інакшості» і формування компромісного *modus vivendi* носіїв різноманітних традицій та способів життя, що врешті-решт сприяє упередженню конфліктогенності в міжетнічній взаємодії та досягненню соціальної когезії (згуртованості) у країнах з поліетнічним складом населення;

4) важливим моментом у наступному етапові розвитку «мультикультурної/міжкультурної освіти» має стати врахування трендів, пов'язаних з процесами глобалізації у сфері переміщення (міграції) великої кількості людей, особливо в тих країнах (регіонах), з яких можна передбачити посилення переміщенських потоків (країни азійського, арабського світу; Україна також не виключається із цього переліку). За моїми спостереженнями, тут актуалізуються зусилля з освоєння соціальних і культурницьких цінностей країн передбачуваного переселення ще до переселення, зокрема через методолого-технологічне структурування освітнього процесу (ситуативне навчання, включення у навчальний процес елементів мультикультурної/міжкультурної освіти, властивих для країн можливого поселення, дистанційне навчання тощо);

5) в Україні існують об'єктивні передумови і суспільна необхідність імплементації «мультикультурної/міжкультурної освіти» в освітньому просторі з огляду на етнічний склад її населення й у контексті актуалізації дискусій, пов'язаних із забезпеченням прав кожного з компонентів етнонаціональної структури, зокрема етнічних українців як структуроутворюючого компонента політичної нації, національних меншин, іммігрантів. Для досягнення освітнього і соціального успіху варто більш інтенсивно і професійно, до того ж диференційовано, формувати наукові засади й розвивати практики «мультикультурної/міжкультурної освіти», зважаючи на накопичений зарубіжний досвід і на вітчизняний досвід, що накопичується. Стосовно використання терміна, то, як я намагався обґрунтувати вище, релевантним може бути такий ланцюжок: «мультикультурна освіта» – «міжкультурна освіта» – «мультикультурна/міжкультурна освіта». Словосполучення «полікультурна освіта», який присутній в українському дослідницькому полі (зазначу, для зарубіжних теорій і практик він не є органічним), додає, на мій погляд, імпульсивності науковому дискурсо-

ві, як, до речі, і з'ясування співвідношення контентів «полікультурна освіта» та «полікультурне виховання»;

б) вважаю, що настав час порозмірковувати над уведенням у науковий дискурс питання про формування сектору дослідницького поля, у якому можна було б, відтворюючи набутий досвід (науковий і практичний) стосовно «мультикультурної/міжкультурної освіти», розглянути можливості розширення меж традиційного трактування змісту терміна й контентного наповнення феномену знаннями, які йому загалом, так і його складовим надають нової динаміки. Маю на увазі «культурно відповідальна освіта» («cultural responsible education»), яка формувала б у акторів соціокультурних процесів почуття зобов'язань і відповідальності щодо долі як культури своєї етнічної спільноти, нації, так і до долі культури носіїв інших етнокультурницьких смислів, з якими вони перебувають у постійній, тимчасовій безпосередній або опосередкованій взаємодії, чи то за передбачуваними

або непередбачуваними траєкторіями суспільного розвитку змушені будуть вступати у взаємодію. Система культурно відповідальної освіти могла б, на моє переконання, забезпечити права і рівність у такій етнокультурній взаємодії, як численних, так і нечисленних груп носіїв тих чи тих культурницьких традицій, розуміння прагнень до збереження їхньої культурної спадщини, сприяла б упередженню конкурентних змагань між ними й формуванню безконфліктного їхнього співжиття. Це особливо важливо за умов динамічних змін у сучасному розвитку суспільств, викликаних глобалізацією, які супроводжуються цілою низкою турбулентних ситуацій. Завважу, що західний науковий дискурс уже наповнюється такими думками [34; 41; 53]. Сподіваюся, що до цього дискурсу долучатся і українські дослідники і практики (бажано в складі міждисциплінарних міжнародних команд), що дозволить долати вияви негативних наслідків академічного інбридингу в наукових пошуках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багатокультурність і освіта: Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти в Україні (2001) / за заг. ред. О. Гриценка. Київ: УЦКД.
2. Всеукраїнський омнібус. Національне дослідження. Active Group. (2021). Київ.
3. **Євтух Володимир**. (2013). Етнічність у транснаціональному соціальному просторі: дизайн дослідницького проекту // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. № 1. С. 3–26.
4. **Євтух Володимир**. (2014). Поліетнічність як конструкт *modus vivendi* // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. № 4. С. 133–155.
5. **Євтух В. Б., Кісла Г. О., Савенкова Л. В.** (2020). Іммігранти у контексті етнонаціональних процесів. Київ: Інтерсервіс.
6. Іноземні студенти в Україні. Навчання в Україні. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inomezni-studenti-v-ukraini/> Звернення 2-06-2021.
7. Кафедра полікультурної освіти та перекладу / Ужгородський національний університет. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/fhistory_relati-cross_language Звернення 2.06.2021.
8. **Кісла Ганна**. (2020) Соціальний портрет іммігрантів в Україні. Досвід соціологічного дослідження. // Евалюація: наукові, освітні, соціальні проекти. № 4. С. 61–91.

REFERENCES

1. Bahatukul'turnist' i osvita: Perspektyvy zaprovadzhennya zasad polikul'turnosti v systemi seredn'oyi osvity v Ukraini (2001) / za zah. red. O. Hrytsenka. Kyiv: UTSKD. (in Ukrainian)
2. Vseukrayins'kyi omnibus. Natsional'ne doslidzhennya. Active Group. (2021). Kyiv. (in Ukrainian)
3. **Yevtukh, Volodymyr**. (2013). Etnichnist' u transnatsional'nomu sotsial'nomu prostori: dyzayn doslidnyts'koho proektu // Sotsiologiya: teoriya, metody, marketynh, no. 1, pp. 3–26. (in Ukrainian)
4. **Yevtukh, Volodymyr**. (2014). Polietnichnist' yak konstrukt *modus vivendi* // Sotsiologiya: teoriya, metody, marketynh, no. 4, pp. 133–155. (in Ukrainian)
5. **Yevtukh, V. B., Kisla, H. O., Savenkova, L. V.** (2020). Immigranty u konteksti etnonatsional'nykh protsesiv. Kyiv: Interservis. (in Ukrainian)
6. Inozemni studenty v Ukraini. Navchannya v Ukraini. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inomezni-studenti-v-ukraini/> Zvernennya 2-06-2021. (in Ukrainian)
7. Kafedra polikul'turnoyi osvity ta perekladu / Uzhhorods'kyi natsional'nyy universytet. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/fhistory_relati-cross_language. Zvernennya 2.06.2021. (in Ukrainian)
8. **Kisla, Hanna**. (2020) Sotsial'nyy portret immigrantiv v Ukraini. Dosvid sotsiologichnoho doslidzhennya. // Evalyatsiya: naukovy, osvityni, sotsial'ni proekty, no. 4, pp. 61–91. (in Ukrainian)

9. **Ковалынська І. В.** (2016) Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. // Освітологічний дискурс. № 1. С. 65–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_1_9 Звернення 25-05-2021.
10. **Колесніченко Максим.** (2020). Деякі аспекти осмислення етнічної диверсифікації сучасного світу. // Евалюація: наукові, освітні, соціальні проекти. Вип. 4. С. 47–60.
11. **Лебедєва Ярослава, Рудік Олександр.** Засади мультикультурної освіти на європейському просторі. URL: <http://er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/5394/1/19.pdf> Звернення 5-05-2021.
12. **Ленд'єл А. А.** (2010). Особливості створення полікультурного середовища у педагогічному ВЗО у контексті модернізації сучасної мистецької освіти // Наукові записки. Вип. LXXXVIII (88). С. 134–141.
13. **Лук'янчук Світлана.** (2016). Роль програм полікультурного виховання у моральному розвитку американських школярів. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. № 1. С. 171–177.
14. Матеріали інноваційного семінару «Евалюація науково-освітніх програм для національних меншин». (2016). // Евалюація: наукові, освітні, соціальні проекти. Вип. 2. С. 270.
15. Національно-культурні товариства. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: uk.wikipedia.org/wiki/Національно-культурні_товариства Звернення 22-05-2021.
16. **Нечипорук О. В.** (2016). Основи полікультурного виховання у спадщині Василя Сухомлинського. // Педагогічний пошук. № 4 (92). С. 20–23.
17. **Сідун Лариса Юріївна.** (2021) Розвиток полікультурної освіти у вищій школі США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль. 26 с.
18. **Султанова Л. Ю.** Актуальність полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти в Україні. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/33524/1/Sultanova_160-163.pdf Звернення 7-06-2021.
19. **Султанова Л. Ю.** (2017). The regulatory and legal framework of the policultural education in Ukraine. // Управління якістю вищої освіти: проблеми та перспективи: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 29 вересня 2017 р. Київ: Інститут післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». С. 115–120.
20. Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. (2020). Вип. 7 (21). Київ: Інститут соціології НАН України.
21. **Хараджи Марина Вікторівна.** (2016). Психолого-педагогічні умови розвитку міжетнічної толерантності старшокласників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ.
22. **Циліорик Світлана.** (2016). Врахування етнічного чинника в освітньому процесі – основа формування міжетнічної толерантності в українському суспільстві. // Евалюація: наукові, освітні, соціальні проекти. Вип. 2. С.151–156.
9. **Kovalyns'ka, I. V.** (2016) Ponyattya «polikul'turnist'» ta «mul'tykul'turnist'» u naukovomu dyskursi. // Osvitohichnyy dyskurs, no. 1, pp. 65–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_1_9 Zvernennya 25-05-2021. (in Ukrainian)
10. **Kolesnichenko, Maksym.** (2020). Deyaki aspekty osmyslennya etnichnoyi dyversyfikatsiyi suchasnoho svitu. // Evalyuatsiya: naukovy, osvityni, sotsial'ni proekty. Vyp. 4, pp. 47–60. (in Ukrainian)
11. **Lyebedyeva, Yaroslava, Rudik, Oleksandr.** Zasady mul'tykul'turnoyi osvity na yevropeys'komu prostori. URL: <http://er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/5394/1/19.pdf> Zvernennya 5-05-2021. (in Ukrainian)
12. **Lend'yel, A. A.** (2010). Osoblyvosti stvorenya polikul'turnoho seredovyscha u pedahohichnomu VZO u konteksti modernizatsiyi suchasnoyi mystets'koyi osvity. // Naukovy zapysky. Vyp. LXXXVIII (88), pp. 134–141. (in Ukrainian)
13. **Luk'yanchuk, Svitlana.** (2016). Rol' prohram polikul'turnoho vykhovannya u moral'nomu rozvytku amerykans'kykh shkolyariv. // Naukovy zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. Seriya: pedahohika, no. 1, pp. 171–177. (in Ukrainian)
14. Materialy innovatsynoho seminaru «Evalyuatsiya naukovy-osvitynih prohram dlya natsional'nykh menshyn». (2016). // Evalyuatsiya: naukovy, osvityni, sotsial'ni proekty. Vyp. 2, pp. 270. (in Ukrainian)
15. Natsional'no-kul'turni tovarystva. Material z Vikipediyi – vil'noyi entsyklopediyi. URL: uk.wikipedia.org/wiki/Natsional'no-kul'turni_tovarystva Zvernennya 22-05-2021. (in Ukrainian)
16. **Nechyporuk, O. V.** (2016). Osnovy polikul'turnoho vykhovannya u spadshchyni Vasylya Sukhomlyns'koho. // Pedohohichnyy poshuk, no. 4 (92), pp. 20–23. (in Ukrainian)
17. **Sidun, Larysa Yuriyivna.** (2021) Rozvytok polikul'turnoyi osvity u vyshchiy shkoli SSHA: avtoref. Dys. ... kand. Ped. Nauk: 13.00.04. Ternopil'. 26 p. (in Ukrainian)
18. **Sultanova, L. YU.** Aktual'nist' polikul'turnoyi osvity maybutn'oho vykladacha zakladu vyshchoyi osvity v Ukraini. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/33524/1/Sultanova_160-163.pdf Zvernennya 7-06-2021. (in Ukrainian)
19. **Sultanova, L. YU.** (2017). The regulatory and legal framework of the policultural education in Ukraine. // Upravlinnya yakystyu vyshchoyi osvity: roblem ta perspektyvy: materialy mizhnar. Nauk.-prakt. Konf. 29 veresnya 2017 r. Kyiv: Instytut pisyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity», pp. 115–120. (in Ukrainian)
20. Ukrayins'ke suspil'stvo: monitorynh sotsial'nykh zmin. (2020). Vyp. 7 (21). Kyiv: Instytut sotsiologiyi NAN Ukrayiny. (in Ukrainian)
21. **Kharadzy, Maryna Viktorivna.** (2016). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku mizhetnichnoyi tolerantnosti starshoklasnykiv: avtoref. Dys. ... kand. Psykhol. Nauk: 19.00.07. Kyiv. (in Ukrainian)
22. **Tsilyuryk, Svitlana.** (2016). Vrakhuвання etnichnoho chynnyka v osvitynomu protsesi – osnova

23. **Шоробура І. М., Шоробура О. О.** (2012). Проблеми полікультурного виховання на сучасному етапі. // Педагогічний дискурс. Вип. 13. С. 411–414. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Oped-dysk_2012_13_97 Звернення 26-05-2021.
- formuvannya mizhnetichnoyi tolerantnosti v ukraïns'komu suspil'stvi. // Evaluatsiya: naukovî, osvîtni, sotsial'ni proekty. Vyp. 2, pp.151–156. (in Ukrainian)
23. **Shorobura, I. M., Shorobura, O. O.** (2012). Problemy polikul'turnoho vykhovannya na suchasnomu etapi. // Pedahohichnyy dyskurs. Vyp. 13, pp. 411–414. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Oped-dysk_2012_13_97 Zvernennya 26-05-2021. (in Ukrainian)
-
24. **Abdallah-Pretceille M.** (1999). L'éducation interculturelle. Paris: PUF.
25. **Aguado Odina Teresa, Mata Benito Patricia & Gil-Jaurena Inés.** (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*. Volume 28, Issue 4, pp. 408–423. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2017.1333874> Appeal 3-05-2021.
26. **Allemann-Ghionda C.** (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity: Theories and policies in Europe. *The Routledge International Companion to Multicultural Education* / Ed. By J. A. Banks. London: Routledge, pp. 134–145.
27. Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft · Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. URL: www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/interkulturell Appeal 16-05-2021.
28. **Bakirov Vil.** (2018). University as the space of intercultural communication. *Jagiellonian Ideas Towards the Challenges of Modern Time*. Krak w, pp. 233–248.
29. **Banks James.** (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory Into Practice*. Volume 52, Issue sup1, pp. 73–82. URL: <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795444> Appeal 7-06-2021.
30. **Banks Cherry A. McGee & Banks James A.** (2013). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*. Volume 31, Issue sup1, pp. 152–158. URL: <https://doi.org/10.1080/00405849509543674> Appeal 7-06-2021.
31. Basis for cultural education. Guide for the future of school-based and extracurricular cultural education. URL: <https://lkca.nl/wp-content/uploads/2019/12/161001-basis-for-cultural-education-english-version.pdf> Appeal 4-05-2021.
32. **Bauman Zygmunt, Portera Agostino, Mazzeo Riccardo.** (2021). Education and intercultural identity. A dialogue between Zygmunt Bauman and Agostino Portera. Routledge.
33. **Bogatyrets Valentyna.** (2016). Evaluation of Canada's brand of multiculturalism as a paradigm to follow. Евалюація: наукові, освітні, соціальні проєкти. Вип. 2, pp. 14–29.
34. **Burnham Kristin.** Culturally responsive teaching: 5 strategies for educators (July 31, 2020). URL: <https://www.northeastern.edu/graduate/blog/culturally-responsive-teaching-strategies/> Appeal 21-04-2021.
35. **Catarci Marco.** (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*. Volume 25, Issue 2, pp. 95–104. URL: <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886820> Appeal 7-06-2021.
36. Centro Studi Interculturali (CSI). URL: <http://www.csi-center-for-intercultural-studies.com/> Appeal 6-05-2021.
37. **Dellios Alexandra, Henrich Eureka.** (2020). Migrant, multicultural and diasporic heritage. *Beyond and Between Borders*. Routledge.
38. **Eagan Jennifer.** Multiculturalism | Definition, Impact, Challenges, & Facts | Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/multiculturalism> Appeal 23-05-2021.
39. **Faas Daniel, Hajisoteriou Christina, Angelides Panayiotis.** (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*. Volume 40, no. 2, pp. 300–318. URL: https://www.researchgate.net/publication/261675132_Intercultural_education_in_Europe_Policies_practices_and_trends Appeal 6-05-2021.
40. **Gay Geneva.** (1995) Bridging multicultural theory and practice. *Multicultural Education*. Volume 3, no. 1, pp. 4–9.
41. **Gil-Jaurena Ines.** School and cultural diversity: From culture blind perspectives to responsive education. URL: https://www.researchgate.net/publication/230553748_School_and_cultural_diversity_from_culture_blind_perspectives_to_responsive_education Appeal 7-06-2021.
42. Glossar. Interkulturelle Pädagogik. Ein Projekt von Studierenden der Erziehungswissenschaft unter der Leitung von Anne-Christin Schondelmayer. (2020). Berlin. URL: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/interkulturell/materialien/glossar_interk_paedagogik/Glossar_interkulturelle_Paedagogik.pdf?1340119104 Appeal 6-05-2021.
43. **Graham Ciera.** Effective strategies for culturally responsive teaching. URL: <https://www.bestcolleges.com/blog/culturally-responsive-teaching-strategies/> Appeal 25-03-2021.

44. **Grant Carl A.** The evolution of multiculturalism education in the United States: A Journey for human Rights & social Justice. URL: <http://bonner.pbworks.com/w/file/attach/106038786/Evolution%20of%20multicultural%20Education%20in%20the%20United%20States.pdf> Appeal 4-05-2021.
45. **Grant Carl, Portera Agostino** (eds.). (2011). *Intercultural and multicultural education: enhancing global interconnectedness*. New York: Routledge.
46. **Grid Hide.** If multiculturalism isn't working, why not embrace 'polyculturalism'? URL: <https://www.sbs.com.au/topics/voices/culture/article/2017/06/07/if-multiculturalism-isnt-working-why-not-embrace-polyculturalism> Appeal 5-05-2021.
47. **Hajisoteriou Christina, Faas Daniel, Angelides Panayiotis.** (2015). The Europeanisation of intercultural education? Responses from EU policy-makers. *Educational Review*. Volume 67, no. 2, pp. 218–235. URL: https://www.researchgate.net/publication/271946168_The_Europeanisation_of_intercultural_education_Responses_from_EU_policy-makers Appeal 7-06-2021.
48. **Holm Gunilla, Zilliacus Harriet.** (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? *Dialogues on diversity and global education* / M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (eds.). Berlin: Peter Lang, pp. 11–28.
49. **Holm Gunilla, Mikander Pia, Zilliacus Harriet.** Intercultural education in transition: Nordic perspectives. URL: https://www.researchgate.net/publication/322938363_Intercultural_education_in_transition_Nordic_perspectives Appeal 10-06-2021.
50. IFLA- Defining «Multiculturalism». URL: <https://www.ifla.org/publications/defining-multiculturalism> Appeal 7-05-2021.
51. International Association for Intercultural Education: IAIE. URL: www.iaie.org
52. **Jupp James C., Sleeter Christine E.** (2016). Interview of Christine Sleeter on multicultural education: Past, present, and key future directions. *National Youth-At-Risk Journal*. Volume 1. Issue 2. URL: <https://doi.org/10.20429/nyarj.2016.010202> Appeal 3-05-2021.
53. **Kapur Radhika.** Cultural education. URL: https://www.researchgate.net/publication/334364956_Cultural_Education Appeal 6-04-2021.
54. **Kimlicka Will.** (2012). Comment on Meer and Modood. *Journal of Intercultural Studies*. Volume 33. №2. 211–216. URL: <https://doi.org/10.1080/07256868.2012.649528> Appeal 25-10-2021.
55. **Kotenko S. I., Vasilyeva T. A., Mayboroda T. M., Petrushenko Yu. M.** (2018). European trends of the intercultural education policy. *Вісник СумДУ. Серія «Економіка»*, no. 4, pp. 25–30.
56. **Levey Geoffrey Brahm.** (2012). Interculturalism vs. multiculturalism: A distinction alifor a difference? *Journal of Intercultural Studies*. Volume 33, no. 2, pp. 217–224. URL: <https://doi.org/10.1080/07256868.2012.649529> Appeal 10-05-2021.
57. Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: Towards the development of a new citizen. (2012) / Ed. By Nektaria Palaioygu and Gunther Dietz. Cambridge Scholars Publishing.
58. **Meer Nasar, Modood Tariq.** (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism. *Journal of Intercultural Studies*. Volume 33, no. 2, pp. 175–196. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/07256868.2011.618266> Appeal 10-05-2021.
59. Мигранти Sabiedrība: Izaicinājumi izglītībā / Іммігранти в суспільстві: виклики для освіти. 2017–2018 (2018) / Rudite Andersone, Володимир Євтух, Lija Rutka, Сергій Штепа, Maija Balode, Ганна Кісла, Iveta Gudakovska, Людмила Савенкова, Aida Krze, Юлія Сюсель. Rīga.
60. Multicultural education definition. *The Glossary of Education Reform*. URL: <http://www.glossaryofeducationreform.com/multicultural-education> Appeal 7-05-2021.
61. Multicultural education. History, the dimensions of multicultural education, evidence of the effectiveness of multicultural education. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/2252/Multicultural-Education.html> Appeal 21-04-2021.
62. Multicultural Learning Center in California. URL: <https://www.usnews.com/education/k12/california/multicultural-learning-center-233205> Appeal 7-05-2021.
63. **Nikitorowicz Jerzy, Misiejuk Dorota.** (2016). Emerging tradition of the Ukrainian national minority group in Poland into a modern world. *Education for minority in transition*. Евалюація: наукові, освітні, соціальні проекти. Вип. 2, с. 52–59.
64. **Pinxten Rik.** Dialogues and multiculturalism: Power and intercultural competencies. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110933215.37> Appeal 15-06-2021.
65. **Portera Agostino.** (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*. Volume 19, Issue 6, pp. 481–491. URL: <https://doi.org/10.1080/14675980802568277> Appeal 5-05-2021.
66. **Rubene Zanda, Rudite Andersone, Volodymyr Yevtukh, Anna Kisla, Maija Balode, Serhiy Shtepa.** (2019). Immigrants in society: Challenges for education in Ukraine and Latvia. *International Journal of Smart Education and Urban Society (IJSEUS)*. Volume 10, Number 2, pp. 70–77.
67. **Shuali Tamar.** Intercultural pedagogy: Philosophical benchmarks for education within a framework of cultural diversity. URL: https://www.academia.edu/1583671/Intercultural_Pedagogy_Philosophical_Benchmarks_for_Education_within_a_Framework_of_Cultural_Diversity Appeal 29-05-2021.

68. **Sikorskaya I.** (2018). Development of intercultural education in Europe: Analysis of documents of the international institutions. Paradigm of Knowledge. No. 3 (29). URL: <http://oaji.net/articles/2017/1739-1537545645.pdf> Appeal 02-06-2021.
69. Six reasons why multicultural education is essential in our diverse world. URL: <https://culturalinfusion.org.au/6-reasons-why-multicultural-education-is-essential-in-our-diverse-world/> Appeal 20-04-2021.
70. **Sleeter Christine.** (2011). The academic and social value of ethnic studies. A research review. Washington. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521869.pdf> Appeal 5-05-2021.
71. **Sleeter Christine, Grant Carl A.** An analysis of multiculturalism in the United States. URL: https://www.academia.edu/2326546/An_analysis_of_multicultural_education_in_the_United_States Appeal 25-10-2021.
72. **Sultanova Leila.** (2016). Origin and development of multicultural education in the USA. // Порівняльна професійна педагогіка, no. 6(2), pp. 49–53.
73. **Sultanova Leila, Khomych Lidiia, Belando-Montoro Maria.** Peculiarities of multicultural education development in North America, Western Europe and Ukraine. (2020). // International Journal of New Education, no. 6, pp. 121–156. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.10030> Appeal 7-06-2021.
74. **Tanner Samuel Jaye.** (2019). Whiteness, pedagogy and youth in America. Critical Whiteness Studies in the Classroom. Routledge.
75. Ten years of Centre for the Study of Ethnicity and Citizenship, University of Bristol. URL: <https://www.bristol.ac.uk/~medialibrary/sites/ethnicity/migrated/documents/ethnicity10.pdf> Appeal 3-06-2021.
76. The Center for Multicultural Education. URL: <https://www.missouriwestern.edu/student-life/center-for-multicultural-education/> Appeal 7-05-2021.
77. The Center for Multicultural Education and Programs. URL: www.nyu.edu/life/center-for-multicultural-education-and-programs Appeal 7-05-2021.
78. The International Centre for Intercultural Studies, Institute of Education, University of London. URL: <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/international-centre-intercultural-studies> Appeal 6-05-2021.
79. The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education. A selection of articles from relevant documents, adopted by the governments of member states of the United Nations, UNESCO, the Organisation on Security and Co-operation in Europe and the Council of Europe. Compiled and introduced by Pieter Batelaan and Fons Coomans. International Association for Intercultural Education (IAIE) in cooperation with UNESCO: International Bureau of Education (IBE) and the Council of Europe, 1999. 39 p. URL: searchlibrary.ohchr.org/record/files Appeal 29-05-2021.
80. The IUPUI Multicultural Center. URL: <https://diversity.iupui.edu/index.html> Appeal 7-05-2021.
81. The National Association for Multicultural Education. URL: www.name.org Appeal 7-05-2021.
82. UNESCO guidelines for intercultural education. (2006). Paris: UNESCO. 20. URL: <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf> Appeal 02-06-2021.
83. What does INTERCULTURALISM mean? URL: www.definitions.net/definition/INTERCULTURALISM Appeal 7-05-2021.
84. **Yevtukh Volodymyr.** (2016). Polyethnicity. The Willey Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity and Nationalism. 1–3. Oxford. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118663202.wreben579/full> Appeal 25-10-2021.
85. **Zivkovic Katarina.** (2019). A comparison of multiculturalism education in the USA and the EU with reference to Austria. Vorwissenschaftliche Arbeit im Rahmen der Reifeprüfung. Vorgelegt am 11.02.2019. Wien: Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Wien 4. 30 p. URL: https://www.centrum3.at/fileadmin/downloads/VWA/2019/VWA_Zivkovic_multicultural_education.pdf Appeal 27-05-2021.



Сергій КУРБАТОВ

доктор філософських наук, професор
кафедри соціології Київського
національного економічного університету
імені Вадима Гетьмана, радник президії
НАПН України

Ключові слова: галузеві міжнародні університетські рейтинги, філософія, індикатори оцінки філософії, освітні програми з філософії, філософські дисципліни.

У статті розглядається, як оцінюються освітні програми з філософії у провідних міжнародних університетських рейтингах. Із провідних міжнародних університетських рейтингів – Шанхайського рейтингу (Shanghai Ranking), рейтингу QS (QS World University Rankings) та рейтингу THE (THE World University Rankings) – спеціальна оцінка програм із філософії присутня лише в рейтингу QS. У галузевому рейтингу THE освітні програми з філософії оцінюються у більш широкій категорії, присвяченій мистецтву та гуманітарним дисциплінам, а в галузевому Шанхайському рейтингу відсутня не лише філософія, а й гуманітарні дисципліни взагалі. Наведені останні результати рейтингу QS у галузі філософії, а також проаналізовано структури філософських

УДК 378.4

DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).03

У ПОШУКАХ СОВИ МІНЕРВИ: ОЦІНКА ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ІЗ ФІЛОСОФІЇ У ПРОВІДНИХ МІЖНАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ РЕЙТИНГАХ

© Курбатов С., 2021

курсів провідних університетів світу за результатами цього рейтингу. Ця стаття надрукована як частина дослідницького проєкту «Конвергенція економічних та освітніх трансформацій у цифровому суспільстві: моделювання впливу на регіональну та національну безпеку» (номер державної реєстрації 0121U109553).

Постановка проблеми та її актуальність

Вивчення філософії було важливим складовим елементом радянської системи вищої освіти. Як обов'язковий предмет, вона викладалася для студентів усіх спеціальностей, а екзамен із філософії був необхідним для захисту кандидатської дисертації. Звичайно, потужна ідеологічна ангажованість при викладанні цієї дисципліни не сприяла ані розвитку критичного мислення, ані креативному пошуку відповідей на одвічні питання, але водночас давала середньостатистичному студенту та аспіранту базові знання гуманітарної культури, горизонти її можливого розуміння та розвитку, здатність подолати вузькоутилітарну обмеженість споживацького ставлення до світу. Тож наявну зараз тенденцію до відмови від викладання філо-

софії як обов'язкової дисципліни (особливо в деяких провідних українських університетах) я вважаю хибною, такою, що суперечить інтересам розвитку нашого суспільства і культури. Тому сподіваюсь, що сова Мінерви у найближчому майбутньому знайде шляхетний притулок в українських університетах.

Проте структура, зміст та форма викладання філософських дисциплін в українських університетах вимагає суттєвої модернізації з використанням сучасного європейського та світового досвіду, звільнення від пострадянської схоластики та ідеологічних кліше. Тільки за цих умов можлива реінкарнація філософії в університетському житті XXI століття. А це є дуже важливим, адже саме філософія втілює та відображає цілісність університету як соціального інституту і культурного феномену. Саме філософія виступає запорукою того, що чутки про незворотність «смерті університету» виявляються занадто перебільшеними.

Мета цієї статті – проаналізувати як оцінюються філософські дисципліни в рейтингу QS, а також проаналізувати структуру та зміст кращих університетських програм за версією цього рейтингу.

Виклад основного матеріалу

Ця стаття є продовженням надрукованої у третьому номері часопису «Вища освіта України» за 2021 рік авторської розвідки «Галузеві міжнародні університетські рейтинги: у пошуках механізму оцінки якості наук про освіту» [1]. Після аналізу специфіки оцінки наук про освіту я вирішив розглянути, як у цих рейтингах оцінюються філософські дисципліни. Але властива попередній розвідці компаративна перспектива виявилася неможливою через відсутність спеціалізованих рейтингів із філософії серед галузевих підрозділів Шанхайського рейтингу та рейтингу THE, що підтверджує тезу Костаса Стратілатіса (Costas Stratilatis) [19] про домінуючий сцієнтизм рейтингів стосовно соціальних та гуманітарних дисциплін, сприйняття їх виключно у позитивістському сенсі. Тому зосереджусь на відповідній методології рейтингу

QS, а також розгляну тематику та структуру курсів філософських дисциплін, які читаються у кращих, за його результатами, університетах світу.

Треба зазначити, що питання доцільності використання галузевого підходу при розробці університетських рейтингів досліджувалося західними колегами, зокрема Ніколасом Робінсоном-Гарсія та Кларою Калеро-Медіна (Nicolás Robinson-García and Clara Calero-Medina) [15], а про необхідність диверсифікації підходів до розробки рейтингів писала Валентина Гогліо (Valentina Goglio) у статті з промовистою назвою “One size fits all? A different perspective on university rankings” [7]. Галузевий рейтинг QS став предметом аналізу в статті Мілиці Марічіч та її колег (Milica Maričić, Milica Bulajić, Zoran Radojičić, and Veljko Jeremi) [8], а чергову порцію радикальної критики рейтингів узагалі можна знайти в щойно надрукованій статті Єлени Бранкович (Jelena Brankovic) [6]. Детальний огляд літератури, присвяченої розробці теорії та методології університетських рейтингів, було зроблено мною у власній монографії [4], аналітичних матеріалах [2] та статтях, зокрема [3] та [5].

Як уже зазначалося, у Глобальному рейтингу академічних дисциплін (Global Ranking of Academic Subjects – GRAS) [17] найстарішого Шанхайського рейтингу [16], оцінка не лише філософії, а й гуманітарних дисциплін відсутня взагалі. Серед соціальних наук у цьому рейтингу станом на 2021 рік названі такі: економіка; статистика; правознавство; соціологія; науки про освіту; науки про комунікацію; психологія; бізнес адміністрування; фінанси; менеджмент; публічне адміністрування; менеджмент туристичної діяльності та гостинності; бібліотечна справа та наука про інформацію [17]. Методологію розрахунку рейтингу соціальних наук [18] я розглядав у попередній статті [1].

У другому з трьох найавторитетніших університетських рейтингів, THE або THE World University Rankings [20] філософія теж не стала предметом спеціального ви-

мірювання. Хоча, на відміну від Шанхайського рейтингу, оцінка філософських дисциплін є складовою більш широкої категорії, присвяченої мистецтву та гуманітарним дисциплінам. Поряд із філософією до цієї категорії входять: мистецтва, виконавське мистецтво, дизайн, мови, література, лінгвістика, історія, теологія, архітектура та археологія. Філософія разом з історією та теологією утворюють окрему підкатегорію цього рейтингу. Поточна версія рейтингу охоплює 606 університетів [20].

Як у рейтингу ТНЕ у галузі наук про освіту, про який я писав у попередній статті [2], тут використовуються ті ж п'ять груп, на які розбиті 13 індикаторів загального рейтингу ТНЕ [21]. Ось тільки їх вагу змінено відповідно до специфіки даної галузі знань: 1) навчання: освітнє середовище – 37,4%; 2) дослідження: обсяг, надходження і репутація – 37,6%; 3) цитування: впливовість дослідження – 15%; 4) міжнародне співробітництво: співробітники, студенти та дослідження – 7,5%; 5) прибуток від промисловості: інновації – 2,5% [23]. Даний галузевий рейтинг розраховується починаючи з 2011 року. Перша десятка кращих університетів світу у 2022 році виглядає так: 1) Stanford University, USA – 92,7 балів; 2) Massachusetts Institute of Technology, USA – 89,1 бал; 3) University of Cambridge, UK – 88,3 балів; 4) University of Oxford, UK – 86,4 балів; 5) UCL, UK – 85,9 балів; 6) Harvard University, USA – 85 балів; 7) Princeton University, USA – 83,5 балів; 8) The University of Chicago, USA – 83 бали; 9) University of California, Berkley – 82,2 бали та 10) University of Edinburgh – 81,9 бали [20].

Я вже зазначав унікальність третього авторитетного міжнародного університетського рейтингу QS (QS World University Rankings) [11] як єдиного з цих рейтингів, який безпосередньо оцінює галузь філософських дисциплін. Філософія є однією з 51 галузі знань, які оцінювались у 2021 році [12]. Вона входить до субкатегорії «мистецтво та гуманітарні дисципліни» разом з археологією, архітектурою та буди-

вельним середовищем, мистецтвом та дизайном, класичною філологією та стародавньою історією, англійською мовою та літературою, історією, лінгвістикою, сучасними мовами, виконавським мистецтвом, теологією, духовними та релігійними студіями [13]. Уперше філософські дисципліни почали оцінюватись у цьому рейтингу у 2018 році [13]. Методологія рейтингу QS по галузям знань є універсальною і містить чотири ключові індикатори: 1) оцінка академічної репутації; 2) оцінка з боку роботодавців; 3) індекс цитування у перерахунку на наукову статтю та 4) індекс Гірша – детальний опис методології можна знайти в моїй попередній статті [14].

У 2021 році десятка найкращих світових університетів у галузі філософії за версією галузевого рейтингу QS виглядала так: 1) New York University (NYU), USA – 98,3; 2) Rutgers University-New Brunswick, USA – 95,1; 3) University of Pittsburgh, USA – 90,5; 4) University of Oxford, UK – 89; 5) The Australian National University, Australia – 88,5; 6) The London School of Economics and Political Science, UK – 88,5; 7) University of Cambridge, UK – 85,7; 8) Harvard University, USA – 85,1; 9) King's College London, UK – 84,4; 10) Princeton University, USA – 83,4 [13]. Українських університетів у цьому рейтингу, на жаль, немає.

Які курси з філософських дисциплін читаються у поточному семестрі (осінь 2021) у Нью-Йоркському університеті, який посів перше місце у відповідному рейтингу QS? На бакалаврському рівні це: 1) великі філософські праці; 2) розум та машини; 3) філософські підходи до раси та расизму; 4) філософія Стародавньої Греції та Риму; 5) Кант; 6) політична філософія; 7) два курси з логіки; 8) метафізика; 9) філософія мови; 10) філософські підходи до когнітивних наук; 11) філософія фізики; 12) вибране з історії філософії; 13) вибране з метафізики та епістемології [10]. На рівні магістратури в Нью-Йоркському університеті викладаються такі курси: 1) логіка для філософів; 2) детальний вступ до епістемоло-

гії; 3) Аристотель; 4) політична філософія; 5) естетика; 6) філософія мови; 7) вибране з філософської логіки; 8) вибране з метафізики [9].

В Університеті Піттсбурга, який посів третє місце в галузевому рейтингу QS, на весняний семестр 2022 року на бакалаврському рівні заявлені такі курси: 1) концепції людської природи; 2) історія сучасної філософії; 3) вступ до етики; 4) теорії знання та реальності; 5) вступ до філософії розуму; 6) вступ до логіки А; 7) вступ до логіки Б; 8) філософія та наука; 9) Аристотель; 10) філософія та стародавня наука; 11) ісламська філософія; 12) американський прагматизм; 13) вибране з історії філософії; 14) теорія етики; 15) етика та спорт; 16) біомедицина етика; 17) філософія та література; 18) філософія права; 19) вступ до теорії семантики [25]. На рівні магістратури пропонуються такі курси: 1) антична філософія: етика Епіктета; 2) Кант; 3) дослідження Канта; 4) Вітгенштайн; 5) етичні студії; 6) теорія моралі; 7) основи метафізики та епістемології; 8) філософія мови; 9) вибране з філософії мови; 10) філософія дії; 11) логіка – основний курс; 12) моделі та моделювання в науці; 13) викладання філософії [24].

Необхідно відзначити, що серед філософських курсів, які викладаються в обох провідних університетах, значне місце посідає логіка та курси, пов'язані з філософією науки. Серед курсів Університету Пітт-

сбурга присутня значна кількість етичних дисциплін. Серед курсів, присвячених видатним філософам, в обох університетах вивчають Аристотеля і Канта. Також у жодному з цих університетів немає загального курсу філософії (або вступу до філософії).

Висновки. Отже, філософія, як й інші гуманітарні дисципліни, важко піддається оцінці з погляду методології сучасних міжнародних університетських рейтингів. У галузевому підрозділі Шанхайського рейтингу вона, разом із іншими гуманітарними дисциплінами, відсутня взагалі, а в галузевому підрозділі рейтингу THE опосередковано присутня у більш широкій категорії, присвяченій оцінці мистецтв та гуманітарних дисциплін. Лише в рейтингу QS, який розраховується за універсальною для окремих галузей знань методологією, присутній спеціальний рейтинг філософських дисциплін. Цей рейтинг розраховується починаючи з 2018 року. Серед першої десятки кращих університетів світу в 2021 році, за версією цього рейтингу, присутні п'ять американських, чотири британських та один австралійський університет. Серед філософських дисциплін, які викладаються у провідному, з позиції рейтингу QS, Нью-Йоркському університеті в поточному семестрі чільне місце посідають курси з логіки та філософії науки. Можливо, це і є причиною успіху цього університету в даному рейтингу.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Курбатов Сергій.** Галузеві міжнародні університетські рейтинги: у пошуках механізму оцінки якості наук про освіту // Вища освіта України. 2021. № 3 (82). С. 15–19.
2. **Курбатов Сергій.** Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: препринт (аналітичні матеріали) (Частина I) / за ред. В. Зінченка. Київ: ІВО НАПН України, 2018. С. 48–66.
3. **Курбатов Сергій.** Сучасні методологічні підходи до розробки університетських рейтингів // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. 2018. № 2 (99). С. 37–42.

REFERENCES

1. **Kurbatov, Sergiy.** (2021) International University Rankings by Subject: Searching for the Mechanism of Quality Assurance in the Area of Education // Higher Education of Ukraine, no. 3 (82), pp. 15–19. (in Ukrainian)
2. **Kurbatov, Sergiy.** (2018) Strategies of Higher Education in Situation of Internationalization: the Problem of Quality // Analyses of Leading National and Foreign Experience Regarding Strategies for Internationalization for Sustainable Development (Analytical Materials) (Part 1) / Editor V. Zinchenko. Kyiv: IHE NAES of Ukraine, pp. 48–66. (in Ukrainian)
3. **Kurbatov, Sergiy.** (2018) Contemporary Methodological Approaches to the Development of University Rankings // Pedagogy and Psychology.

4. **Курбатов С.** Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: монографія. Суми: Університетська книга, 2014. 262 с.

5. **Курбатов С.** Університетські рейтинги та проблема оцінки якості викладання та навчання // Вища освіта України. 2018. № 4. С. 25–29.

Visnyk of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, no. (99), pp. 37–42. (in Ukrainian)

4. **Kurbatov, S.** (2014) Phenomenon of University in the Context of Temporal and Spatial Challenges. Sumy: Universitetska kniha, 262 p. (in Ukrainian)

5. **Kurbatov, S.** (2018) University Rankings and the Problem of Quality Assurance of Teaching and Learning Processes, no. 4, pp. 25–29. (in Ukrainian)

6. **Brankovic, Jelena.** The absurdity of university rankings. URL: http://eprints.lse.ac.uk/110045/1/impactof-socialsciences_2021_03_22_the_absurdity_of_university.pdf

7. **Goglio, Valentina.** (2016) One size fits all? A different perspective on university rankings // Journal of Higher Education Policy and Management, no. 2(38), pp. 212–226.

8. **Maričić, Milica, Milica Bulajić, Zoran Radojičić, and Veljko Jeremić.** (2016) Multivariate approach to imposing additional constraints on the Benefit-of-the-Doubt model: The case of QS World University Rankings by Subject // Croatian Review of Economic, Business and Social Statistics, no. 1(2), pp. 1–14.

9. NYU Department of Philosophy. Fall 2021 Graduate Courses. URL: <https://as.nyu.edu/philosophy/philosophy-courses/Graduate-Courses-Fall2021.html>

10. NYU Department of Philosophy. Fall 2021 Undergraduate Courses. URL: <https://as.nyu.edu/philosophy/philosophy-courses/Undergraduate-Courses-Fall-2021.html>

11. QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

12. QS World University Rankings by Subject. URL: <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2021>

13. QS World University Rankings by Subject: Philosophy. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2021/philosophy>

14. QS World University Rankings By Subject: Methodology. URL: <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/methodology>

15. **Robinson-Garcia, Nicolás, and Clara Calero-Medina.** (2014) What do university rankings by fields rank? Exploring discrepancies between the organizational structure of universities and bibliometric classifications. // Scientometrics, no. 3(98), pp. 1955–1970.

16. Shanghai Ranking. URL: <http://www.shanghairanking.com/index.html>

17. Shanghai Ranking's Global Ranking of Academic Subjects. 2021. URL: <http://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2021>

18. Shanghai Ranking's Global Ranking of Academic Subjects Methodology. 2021. URL: <http://www.shanghairanking.com/methodology/gras/2021>

19. **Stratilatis, Costas.** (2014) University rankings and the scientification of social sciences and humanities // Ethics in Science and Environmental Politics, no. 2(13), pp. 177–192.

20. THE World University Rankings. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

21. THE World University Rankings 2022. Methodology. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2022-methodology>

22. THE World University Rankings by Subject: Arts and Humanities. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/subject-ranking/arts-and-humanities>

23. THE World University Rankings by Subject: Arts and Humanities Methodology. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings-2022-subject-arts-and-humanities-methodology>

24. University of Pittsburg. Department of Philosophy. Graduate courses. Spring 2022. URL: <http://www.philosophy.pitt.edu/graduate/courses-fall>

25. University of Pittsburg. Department of Philosophy. Undergraduate courses. Spring 2022. URL: <http://www.philosophy.pitt.edu/undergraduate-courses>



Олександра РУБАНЕЦЬ

доктор філософських наук,
професор, професор кафедри філософії
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»

УДК 378.1:167/168.001

DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).04

МЕРЕЖЕВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

© Рубанець О., 2021

Ключові слова: мережевий освітній простір, мережеві пізнавальні процеси, мережеві комунікації в навчальному процесі, мережеві взаємодії в навчальному процесі.

У статті на основі дослідження особливостей навчання в онлайн і дистанційному режимі обґрунтовано необхідність становлення мережевого простору освіти як інтегрованої форми, що поєднує застосування інформаційних і мережевих технологій з інтерактивними формами навчання. Розглядаються мережеві пізнавальні процеси та мережеві комунікації в навчанні. Обґрунтовується необхідність переходу від текстової реальності до використання мережевих технологій як основи застосування інтерактивних форм навчання та формування на основі мережевої пізнавальної діяльності знанневого, експертного, аналітичного та проектного середовища навчального про-

цесу. Формування комунікативних зв'язків у контексті мережевої пізнавальної діяльності розглядається як основа засвоєння та реалізації соціальних компетенцій та етичних норм. Концентрація зусиль учасників на досягнення спільної мети сприяє засвоєнню когнітивних і соціальних цілей проектної діяльності.

Постановка проблеми та її актуальність. Перехід до онлайн-навчання та змішаної форми навчання актуалізує питання про підвищення ефективності застосування мережевих комунікацій у навчальному процесі. В умовах віддаленого доступу й відсутності безпосередніх соціальних та емоційних контактів актуальним стає перетворення мережевих комунікацій на основу навчального процесу. Формування мережевого комунікативного простору сприяє не тільки отриманню професійних компетенцій, а й формуванню навичок мережевої взаємодії в пізнавальних процесах, засвоєнню етичних форм взаємодії та соціальних компетен-

цій, необхідних для участі в науковій комунікації.

Відбувається введення у розгляд мережевого комунікативного простору як інтегрованої форми навчального процесу, яка створює умови застосування й розвитку інформаційних, педагогічних та інших технологій та інструментів навчального процесу з поєднанням мережевої пізнавальної активності учасників цього процесу. При цьому мережеві комунікації стають необхідним складником навчального процесу, його організуючою основою, завдяки якій створюються передумови для мережевого комунікативного простору.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Освітній простір розкривається як нелінійна соціокультурна комунікативна мережева взаємодія (Н. Кочубей). Освітній простір розглядається як поняття, що визначає місце освіти в суспільстві, організації та управлінні освітою. Показано, що в інформаційному середовищі та інформаційному суспільстві людина перетворюється на «людину мережі», що характеризує її доступ до інформаційно-комунікативної системи (О. Марченко). Філософський розгляд дистанційної освіти в сучасних умовах розглядають С. Ковальова, Т. Пономаренко, О. Рубанець, В. Чикиш та ін. Досліджуються також вплив віртуального середовища на формування особистості (Ф. Влащенко); мережевий характер комунікації та її вплив на особистість, спілкування та інституції (М. Кастельс); роль мережевої парадигми у формуванні освітнього середовища (О. Мельник); застосування глобальних і локальних мереж в організації освітнього процесу та управлінні освітніми закладами. Крім того, М. Згуровським досліджено інформаційні технології в освіті в контексті глобалізації. Мережеві технології як фактор підвищення педагогічної компетентності розглянуто І. Пукас.

Метою статті є концептуалізація інтегрованих проявів впливу мережевих комунікацій на навчальний процес і розвиток особистості студента, зокрема розкрит-

тя ролі мережевого комунікативного простору у введенні нових знань у навчальний процес, становлення мережевої форми пізнавальної активності. Важливим є розкриття ролі мережевих комунікацій як складника навчального процесу в умовах зростання обсягу застосування навчання у змішаній формі та дистанційного навчання, їх ролі у формуванні мережевого простору навчання, а також формування когнітивних пізнавальних здатностей і соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. Мережевий простір вищої освіти почав формуватися ще до появи онлайн-навчання та дистанційного навчання. Формування мережевого освітнього простору на інституційному рівні пов'язане з розвитком мережевої освіти на рівні комунікації та появою віртуальних університетів. На особистісному рівні вплив мереж на навчальний процес тривалий час постає у вигляді зовнішнього комунікативного контуру, у якому особистість реалізує власні інформаційні потреби. Значний час задоволення інформаційних потреб не було безпосередньо пов'язане з навчальною діяльністю та з формуванням особистої освітньої траєкторії.

Певний час цей зовнішній комунікативний контур міг створювати й негативні ефекти в навчальному процесі. Зокрема, у деяких студентів формувалася здатність підміняти самостійну роботу й підготовку до семінарів умінням швидко знайти в Інтернеті текст і вербалізувати його на семінарі, здійснюючи тим самим імітацію виступу.

Входження мережевих комунікацій у внутрішній контур навчального процесу починається ще до появи онлайн-навчання й дистанційного навчання. Важливим його проявом стає формування інформаційного простору закладів вищої освіти, розміщення в електронному вигляді необхідно для навчального процесу навчально-методичного забезпечення. Ці прояви почали пов'язуватися з виникненням віртуальної освіти й віртуальної педагогіки.

Необхідність переходу до змішаної й

дистанційної форм навчання в сучасному світі сприяє активізації пошуків підвищення ефективності застосування мережевих комунікацій у навчальному процесі. Зокрема, йдеться про пошук нових форм їх входу у внутрішній контур навчального процесу.

До початку сучасних пандемічних процесів роль мережевих комунікацій не була достатньо вивчена в навчальному процесі. Їх статус у навчальному процесі не було виявлено. У звичайному процесі навчання в режимі онлайн вихід того, хто навчається, у віртуальну реальність часто розглядався як прояв недостатньої уваги того, хто навчається, до навчального процесу чи навіть як його самоусунення від тих дій, які виконувались у класі чи аудиторії. Неоднозначним також було використання смартфонів чи інших гаджетів у процесі виконання навчальних завдань. Це зовсім не допускалось і не допускається на іспитах, а при інших формах контролю знань, наприклад, під час виступу на семінарі та ін., безпосереднє використання мобільного телефона у вигляді зачитування тексту з екрана свідчить насамперед про невідготовленість до заняття, ніж про вміння користуватися мережевими комунікаціями в навчальному процесі.

Використання мережевих комунікацій у позааудиторний час, пошук інформації та процеси спілкування, які розвивалися при цьому, дуже часто і переважно не були пов'язані з навчальною діяльністю, однак впливаючи на свідомість особистості та її мислення, могли створювати і негативний вплив на соціалізацію тих, хто навчається, через засвоєння девіантних норм і форм поведінки, використання небезпечної інформації тощо.

Розвиток навчання в умовах локдауну поставив освіту перед новими викликами. Необхідність застосування мережевих комунікацій як складника навчального процесу стає все більш очевидною.

Застосування мережевих технологій у навчальному процесі підкреслює їх значення як засобів зв'язку, як інформаційних

платформ для розвитку комунікацій. Але при цьому стає все більш очевидним, що застосування мережевих технологій само по собі ще не означає створення мережевого простору навчання, який сприяє формуванню когнітивних пізнавальних здатностей і соціалізації особистості. Натомість ми бачимо численні приклади іншого – зростання небажання вчитися, зниження якості навчання та його ефективності. Значна кількість тих, хто навчається, стикається з когнітивними проблемами. Більшість важко сприймає інформацію на слух, не може виконувати вправи та розв'язувати завдання. Із зменшенням віку тих, хто навчається, виникає проблема, як змусити дитину сидіти перед комп'ютером і використовувати його в навчальних цілях, а не для розваг. Зростає значення мотиваційного складника навчання, різних форм контролю за використанням часу, який необхідно витратити для успішного засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз причин появи небажаних наслідків застосування мережевих технологій у процесі навчання показує, що мережеві технології вимагають вироблення й застосування нових форм навчального процесу. Традиційні форми зачитування певного матеріалу та сприйняття його на слух, а також залишення того, хто навчається, наодинці з текстом при виконанні вправ стають недостатньо ефективними. І той, хто навчає, і той, хто навчається, занурюються при цьому в текстову реальність.

Текстова реальність є вербалізованою для того, хто читає лекцію, і для того, хто її слухає. Текстова реальність є електронною. Вона постає перед очима того, хто навчається, у вигляді знаково-символьного тексту. У цьому разі той, хто навчається, стикається з когнітивною обмеженістю сприйняття інформації на слух. В іншому разі той, хто навчається, стикається з необхідністю обробки великої кількості знаків і символів з екрана. І хоча більшість краще сприймає інформацію у візуальній формі, все одно в цій формі – знаків і символів – ця інформація постає у вигляді закодова-

ної, справжній смисл і значення якої ще потрібно вивчити.

Останніми роками стає все більш очевидно відсутність навичок читання текстів. Поява визначення «довгі тексти» й поступове нарощування негативного ставлення все більшої кількості людей до довгих текстів свідчить про втрату навичок роботи з текстами. Але навіть надання інформації в стислому вигляді – у вигляді дуже скороченого понятійного викладу – не спрощує, а ще більше ускладнює проблему. Читачеві не вистачає прикладів, демонстрацій, пояснень. Тобто не вистачає механізму переходу від знаків і символів до пізнавальних дій з об'єктами. Бажання знову повернутись у класи та аудиторії пов'язане з тугою за сумісною пізнавальною дією. Багато хто пам'ятає її у вигляді демонстрації способу розв'язання задачі біля дошки. Ця форма є захищеною для більшості, яка просто спостерігає за процесом вирішення завдання.

Не менш важливою є форма демонстрації індивідуального способу розв'язку задачі. Вона передбачає втручання викладача у процес у разі неправильного обрання способу дії чи помилки. І вона передбачає пояснення тієї чи іншої дії з боку того, хто виконує завдання. При цьому набуті знання переводяться у форму вмінь і навичок, виникає процедурна форма знання. Всі інші – ті, хто спостерігає, стають, безумовно, учасниками пізнавального процесу. Вони можуть здійснити самоконтроль і самоперевірку, виправити власні помилки і водночас це зробити з безпечної відстані, не перебуваючи в полі уваги викладача.

Те, що мережеві технології як засоби зв'язку й технологічної основи комунікації не гарантують автоматичну появу сумісної пізнавальної дії, не означає, що вони менш ефективні, ніж умови навчання в офлайн. Для цього потрібно зробити певні кроки для розкриття потенціалу мережевих технологій для підвищення ефективності пізнавальних процесів.

Формування мережевого освітнього простору передбачає застосування нових когнітивних технологій, які відкривають

можливості розвитку когнітивних пізнавальних здатностей і соціалізації особистості в процесі навчання в нових умовах.

Самі по собі мережеві комунікації відкривають лише технологічні можливості для створення мережевого освітнього простору. Його утворення передбачає створення інтегрованої взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається, а також взаємодії тих, хто навчається, між собою. Створення мережевого простору навчання як інтегральної системи пізнавальної взаємодії є процесом перетворення текстової реальності в систему пізнавальних дій.

У текстовій реальності той, хто пізнає, зустрічається лише з текстом у вигляді вербального процесу мовлення того, хто веде урок чи читає лекцію, і текстових знаків і символів, який постає перед тим, хто навчається, у процесі підготовки до заняття чи виконання завдання. Нині форми переходу від тексту до знання шукають у формі діалогу, полілогу, дискусії.

Розвиток вербальних комунікацій і вербальних взаємодій сприяє створенню комунікативного простору. Розглядається конвенціональна стратегія комунікації в освітньому просторі: «Завдання конвенціональної комунікативної стратегії тексту чи усного мовлення – забезпечити комунікацію між різними сегментами аудиторії, яка сприймає цей текст або усну промову» [6, с. 283].

Але ця форма перетворюється на форму знання лише в тому разі, коли створюються передумови для вироблення нового знання у навчальному процесі. Якщо ж вироблення нового знання не відбувається, то навіть форми діалогу, полілогу та дискусії не вирішують завдання досягнення мети навчання. Сьогодні вже існує багато формалізованих технологій, які передбачають певну послідовність мовленнєвих дій всіх учасників комунікації. Наприклад, коли кожний з учасників щось говорить про себе, про своє розуміння тощо.

Але якщо дійсно нове знання, на отримання якого сподіваються – свідомо чи несвідомо – ті, хто входить у процес кому-

нікацій, не з'являється, то тоді процес навчання не відбувається. Сподіватися на те, що учасники комунікації отримують знання один від одного в результаті вербальної взаємодії, не доводиться. Особливо тоді, коли вони знаходяться на приблизно одному рівні знань і в них відсутній когнітивний досвід, пов'язаний з опрацюванням навчального матеріалу.

У навчальному процесі введення нового знання здійснює викладач. Перехід від трансляції певного тексту до залучення тих, хто навчається, до системи отримання знань може здійснюватися різними засобами. Їх використання залежить від того, наскільки викладач володіє системою наукових знань. А також від мистецтва, майстерності застосування певних інструментів, які допомагають наблизити тих, хто навчається, до сприйняття нового знання.

Якщо ви просто диктуєте навчальний посібник чи конспект, то ви самі й той, хто навчається, перебуваєте в рамках тексту. У найкращому разі текст можна лише запам'ятати. У найгіршому разі це призводить до поширення способів автоматичного застосування тексту чи його фрагментів. Формуються навички відтворення тексту – у письмовому чи вербальному вигляді та компілятивного його застосування. Боротьба з плагіатом та за академічну доброчесність встановлює правила застосування чужого тексту, створюючи необхідність визнання авторства та свідомого посилання.

Інструменти переходу від надання тексту до системи знання залежать від ступеня підготовленості аудиторії. Серед них можуть бути логічні схеми, проблемні запитання, формулювання проблем, визначення основних понять і концептів, формулювання ідей, гіпотез тощо. Одним з інструментів переходу від тексту до знання стає термінологічний аналіз. Він дає змогу перейти від ускладнених лінгвістичних конструкцій – від мови, яка погано сприймається на слух, до наукових термінів і термінів, які їх визначають.

Введення на цій основі в розгляд ідей, гіпотез, концепцій з одночасним визначен-

ням їх авторської приналежності не тільки полегшує сприйняття тексту, а дає змогу залучити тих, хто навчається, у систему знання. Із статусу слухачів, які просто сприймають текст, вони стають учасниками знання процесу. Якщо знання процесу вибудовується на основі викладу ідей, концепцій, гіпотез і теорій, які розробляються в сучасній сфері знання, – це сприяє введенню слухачів у сучасний контекст досліджень, зокрема й міжнародних.

Залучення тих, хто навчається, у пізнавальну ситуацію передбачає встановлення взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Коли ця взаємодія здійснюється на основі напрацювань, які є в сучасній сфері знання, то це відкриває якнайширші можливості для самовизначення тих, хто навчається, у пізнавальному просторі.

Це створює підґрунтя для формування індивідуальних пізнавальних траєкторій. Індивідуалізація процесу навчання передбачає реалізацію пізнавальних потреб того, хто навчається. Коли це здійснюється з урахуванням світового наукового та педагогічного досвіду, сучасного стану розвитку науки, то це відкриває найбільш широкий простір для формування власних пізнавальних траєкторій.

Мережевий освітній простір передбачає систему розвинених пізнавальних комунікацій. Пізнавальними комунікаціями можна вважати ті, які розвивають сприйняття об'єкта і поглиблюють розуміння системи знання. Регуляторна роль викладача при цьому є дуже важливою. Якщо вона відсутня чи є послабленою, то тоді, замість системи пізнавальних комунікацій, виникає ситуація вербального відтворення послідовності тексту. Те, що ці тексти зачитують різні люди, не покращує ситуацію. Навпаки, сприйняття текстів ще більш ускладнюється. І якщо в тих, хто навчається, не сформована мотивація на отримання нового знання, то тоді той, хто навчається, входить у комунікацію лише для вербалізації власного тексту. Інші тексти не сприймаються чи взагалі не вислуховуються.

Мережеві технології створюють можливість формувати нову парадигму навчального процесу. Вони відкривають можливість розвитку інтерактивних форм навчання. Так, у процесі перевірки виконання індивідуального завдання викладач не лише спостерігає та оцінює результати. Він може вступати в пізнавальну взаємодію, виправляти помилки, консультувати, давати пояснення для вибору правильного рішення чи виступати експертом, який долучає того, хто навчається та виконує певні пізнавальні дії, до передових технологій та інновацій.

Мережева основа проведення інтерактивної форми навчання дає змогу включитися в інтерактивну сумісну дію й іншим учасникам пізнавального процесу. Вони можуть не тільки спостерігати здійснення пізнавальної дії іншими учасниками. Мережева форма інтерактивності дає змогу залучати й інших учасників у здійснення пізнавальної дії. Форми такої співучасті в сумісній пізнавальній дії можуть бути різними: від знаходження інших варіантів до реалізації власної пропозиції.

Мережева форма інтерактивності відкриває можливість підвищення рівня суб'єктності всіх учасників пізнавальної дії. Розвиваючи різні форми переходу від пасивної до активної участі в постановці проблеми, висуненні нових ідей і при розв'язанні задач.

Мережевий освітній простір орієнтований на розвиток особистості, впливає на мотивацію та ціннісну детермінацію тих, хто навчається. Необхідно створювати комунікативний простір, у якому кожний учасник підтримується та оцінюється за його внеском у розвиток пізнавального процесу. Це сприяє формуванню ціннісних орієнтацій особистості, спрямованих на когнітивний розвиток і постійне покращення своїх пізнавальних результатів. Водночас це сприяє формування нових норм оцінки взаємовідносин, що складаються в навчальному процесі.

Мережева форма, орієнтуючи лише на розвиток пізнавальної активності, зменшує разом можливість тиску соціальних чин-

ників, які у звичайних умовах негативно впливають на формування відносин у навчальному процесі. Мережева форма пізнавальних процесів, акцентуючи рівень активності суб'єктності, виробляючи мотивацію на навчання як критерій успішності й результативності, зменшує чинники, які негативно впливають на соціальні взаємовідносини в колективі, викривляючи ціннісні орієнтації тих, хто навчається. У звичайних умовах ті, хто навчаються, часто оцінюються не за їх внесок у пізнавальний процес і не за результатом. На оцінку та самооцінку впливають наявність чи відсутність дорогих речей, багатство чи статус батьків, їх потенційні можливості впливати на оцінку того чи іншого учня.

Мережева форма навчання формує систему когнітивних цінностей. Згідно з когнітивними цінностями ті, хто навчаються, оцінюються за їх можливостями входження в пізнавальні процеси та за їх результатами.

При формуванні ціннісних орієнтацій акцентується увага саме на впливі мережевої форми організації навчального процесу та його проведення на оцінку одним одного та самооцінку. Включаючись у мережеву форму пізнавальних процесів як форму колективної пізнавальної взаємодії, всі учасники навчаються при цьому оцінювати себе та інших залежно від внеску в пізнавальний процес. Ідеться про те, що відкладається у свідомості кожного учасника навчального процесу. Це відбувається завжди, незалежно від того, чи робиться наприкінці заняття підсумкове оцінювання. Навпаки, підсумкове оцінювання, яке робить той, хто навчає, у реалії може не збігатися з тим внутрішнім відчуттям, яке формується в навчальному процесі в кожного.

Сьогоднішні дискусії стосовно того, чи потрібні кінцеві оцінки та в яких формах вона може здійснюватися, серед яких можуть передбачатись озвучування самооцінки, надання групової оцінки тощо, пов'язані з дослідженнями впливу процесу оцінювання на формування особистості та її розвитку. Відмова в деяких країнах

від оцінювання та озвучування оцінювання також пов'язана з прагненням не зашкодити розвитку особистості. У будь-якому разі потрібні такі форми, які мають позитивний стимулюючий ефект, спрямовуючи кожного, незалежно від показників на даний момент і його спроможності, не боятися робити помилки та працювати й покращувати свої результати.

Формування мережевого освітнього простору, що спирається на інтерактивні форми пізнавальної взаємодії та розвиток мережевої форми пізнання, передбачає розвиток пізнавальних мережевих комунікацій та активізацію максимально широкої участі в сумісному пізнавальному процесі. Це запобігає виникненню зазнайства та формування відчуття інтелектуальної переваги, створює передумови для формування толерантного ставлення до думки іншого та взаємної поваги до всіх учасників пізнавального процесу.

Мережевий освітній простір у сучасних умовах дистанційного навчання створює підґрунтя для підготовки тих, хто навчається, до участі в проєктній діяльності, поширеної в сучасному глобалізаційному контексті. Ідеться про засади нової корпоративної культури, яка формує новий погляд на соціальні компетенції. Він спирається на транспарентність, толерантність, повагу до кожного, хто бере участь у колективному процесі. Всі соціальні компетенції характеризують соціальні взаємозв'язки та соціальні взаємодії, які формуються в процесі сумісної дослідницької, пізнавальної, інноваційної та іншої дії. Соціальні компетенції стають основою для підвищення самоефективності й колективної ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Власенко Ф. П.** Віртуальна реальність як простір соціалізації індивіда // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії, 2014. № 56. С. 208–217.
2. **Згуровський М.** Інформаційні мережеві технології в науці та освіті // Дзеркало тижня. 2002. № 25. 5 липня – 12 липня. URL: https://zn.ua/ukr/business/informatsiyni_merezhevi_tehnologiyi_v_nautsi_ta_osviti.

У мережевому освітньому просторі такі соціальні компетенції формуються на основі мережевої пізнавальної взаємодії та реалізації в навчальному процесі когнітивних цінностей.

Висновки. Застосування мережевих комунікацій у пізнавальному процесі за умов застосування інтерактивних форм навчання та впровадження різних форм, які виникають у системі викладач – студент, викладач – студенти, студент – студент, сприяє формуванню мережевих форм пізнавальних процесів. Завдяки становленню мережевої форми пізнавальних процесів в інтерактивному режимі можуть реалізовуватися різні взаємодії, які передбачають не тільки контроль за знаннями та перевірку якості навчання, а й розвиток наукової дискусії, колективної участі в постановці проблеми та у формуванні знанневого й експертного середовища у навчальному процесі.

Мережеві взаємодії в навчальному процесі сприяють формуванню соціальних компетенцій і розвитку практичних умінь застосування норм наукової раціональності й етики у формах дискурсу, полілогу й діалогу, моделювання застосування контексту професійної діяльності для застосування й перевірки отриманих знань.

Уведення мережевих комунікацій у внутрішній контур навчального процесу на основі формування мережевої пізнавальної діяльності й засвоєння соціальних компетенцій та етичних норм у проєктному, знанневому й експертному середовищах створює підґрунтя для формування інтегральної форми поєднання технологій та інновацій навчального процесу з формуванням особистісних траєкторій розвитку студентів у процесі навчання.

REFERENCES

1. **Vlasenko, F. P.** (2014) Virtual reality as a space of socialization of the individual // *Gumanitarnyj visnyk Zaporizkoyi derzhavnoyi inzhenernoyi akademiyi*, no. 56, pp. 208–217. (in Ukrainian)
2. **Zgurovskiy, M.** (2002) Information network technologies in science and education // *Dzerkalo tyzhnya*, no. 25. 5 lyunya – 12 lyunya. URL: https://zn.ua/ukr/business/informatsiyni_merezhevi_tehnologiyi_v_nautsi_ta_osviti (in Ukrainian)

3. **Кадемія М. Ю., Козяр М. М., Рак Т. Є.** Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-госарій. Львів: СПОЛОМ, 2011. 327 с.
4. **Поясок Т. Б.** Застосування інформаційних технологій в навчальному процесі вищої школи: наук.-метод. посіб. для студентів та викладачів вищих навчальних закладів економічного профілю. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2009. 104 с.
5. **Кочубей Н.** Синергетические концепты в нелинейных контекстах: сети, управление, образование. Saarbrücken, Deutschland: Palmarium Academic, 2013. 268 с.
6. **Марченко О. В.** Методологічні стратегії дослідження освітнього простору: монографія. Дніпропетровськ: Інновація, 2012. 350 с.
7. **Мелешко В. В.** Упровадження моделі мережевої організації профільного навчання: результати та перспективи // Проблеми сучасного підручника. 2018. Вип. 21. С. 253–260. URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/208/20830a08601c3e31d425dc063360d18d.pdf>
8. **Мельник О. Л.** Інтеграційні процеси і формування науково-освітнього простору (на прикладі науково-освітніх мереж) // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». URL: http://novyn.kpi.ua/2009-2/18_Melnik.pdf
9. **Пукас І.** Мережева взаємодія в освіті як фактор підвищення професійної компетентності педагогів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2017. Вип. 56. С. 297–305.
10. **Пономаренко Т. О., Чикиш В. В.** Дистанційна освіта: філософський аналіз сучасного стану // Історико-філософські дослідження молодих учених: матеріали VII Всеукраїнської наук.-практ. конф. (18 квітня 2019 р.). Суми: ФОП Цьома С.П., 2019. С. 95–98.
11. **Рубанець О. М., Ковальова С. Б.** Нова філософія дистанційного навчання // Філософія та науково-технічна творчість у хронотопі технічного університету: матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф. Київ: Лира-К., 2020. С. 167–172.
12. **Січкаренко К. О.** Мережева організація інноваційної діяльності: наукова доповідь / НАН України, ДУ «Інститут економіки та прогнозування НАН України». Київ, 2015. 48 с.
13. **Цимбалару А. Д.** Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: теорія і практика: монографія / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2013. 691 с.
3. **Kademiya, M. Yu., Kozyar, M. M., Rak, T. Ye.** (2011) Information and communication technologies of teaching: dictionary glossary. Lviv: SPOLOM, 327 p. (in Ukrainian)
4. **Poyasok, T. B.** (2009) The use of information technology in the educational process of higher education: a scientific and methodological manual for students and teachers of higher educational institutions of economic profile. Kremenchuk: PP Shherbatykh O. V., 104 p. (in Ukrainian)
5. **Kochubej, N.** (2013) Synergetic concepts in non-linear contexts: networks, management, education. Saarbrücken, Deutschland: Palmarium Academic, 268 p. (in Russian)
6. **Marchenko, O. V.** (2012) Methodological strategies for the study of educational space: Monografiya. Dnipropetrovsk: Innovaciya, 350 p. (in Ukrainian)
7. **Meleshko, V. V.** (2018) Implementation of the model of network organization of specialized training: results and prospects // Problemy suchasnoho pidruchnyka, Vypusk 21, pp. 253-260. URL: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/208/20830a08601c3e31d425dc063360d18d.pdf> (in Ukrainian)
8. **Melnyk, O. L.** Integration processes and the formation of scientific and educational space (on the example of scientific and educational networks) // Visnyk Nacionalnogo technichnogo universytetu Ukrayiny «Kyivskiy politexnichnyy instytut». Rezhym dostupu: http://novyn.kpi.ua/2009-2/18_Melnik.pdf (in Ukrainian)
9. **Pukas, I.** (2017) Network interaction in education as a factor in improving the professional competence of teachers // Psyholoho-pedagogichni problemy silskoyi shkoly, Vypusk 56, pp. 297–305. (in Ukrainian)
10. **Ponomarenko, T. O., Chykysh, V. V.** (2019) Distance education: a philosophical analysis of the current state. Istoryko-filosofski doslidzhennya molodykh uchenykh: materialy VII vseukrayinskoyi naukovopraktychnoyi konferenciyi (18 kvitnya 2019 r.). Sumy: FOP Czoma S.P., pp. 95–98. (in Ukrainian)
11. **Rubanetz, O. M., Kovalova, S. B.** (2020) A new philosophy of distance learning / Filosofiya ta naukovopraktychna tvorchiyst u khronotopi technichnogo universytetu: materialy III Mizhnarodnoyi naukovopraktychnoyi konferenciyi. Kyiv: Lira-K, pp. 167–172. (in Ukrainian)
12. **Sichkarenko, K. O.** (2015) Networking organization of innovation activity: scientific report / National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Economics and Forecasting, National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv, 48 p. (in Ukrainian)
13. **Cymbalaru, A. D.** (2013) Pedagogical design of educational space in the school of I degree: theory and practice: monografiya / NAPN Ukrayiny, In-t pedagogiky. Kyiv: Ped. dumka, 691 p. (in Ukrainian)

14. **Castells, M.** (2010). The Rise of the Network Society. Second edition. With a new preface. WILEY A John Wiley & Sons, Ltd., Publication BLACKWELL, 597 p.

15. **March, T.** Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning. 1997–2001. URL: <http://www.ozline.com/learning/theory.html>



Костянтин КОРСАК

доктор філософських наук, професор,
ПВНЗ «Київський медичний університет»
ORCID 0000-0001-7715-9720

Анатолій ПОХРЕСНИК

кандидат філософських наук, доцент,
директор Київського технікуму електронних
приладів ORCID iD 0000-0002-4637-7140

Ключові слова: передбачення майбутнього, урядовий аудит, плани розвитку, Індустрія 4.0, одомашнення бактерій, ноотехнології, ноорозвиток, українські нооуніверситети.

Стаття створена в момент, коли сучасна керівна еліта України значно активізувала пошуки стратегії успішного розвитку економіки, освіти і культури. Розглянуто особливості головних урядових і наукових документів з аналізом сучасного стану держави і пропозиціями керунків і заходів її розвитку в найближчому майбутньому. Головний наголос зроблений на змісті цих пропозицій в аспектах прогресу сфери діяльності авторів – фахової передвищої і вищої освіти в їх стратегічному спрямуванні. Здійснено аналіз урядових планів щодо побудови Індустрії 4.0. Указано на відсутність стратегічності, ігнору-

УДК 113/119+37.0(100+477)
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).05

**НООСТРАТЕГІЯ
ПЛАНУВАННЯ
РОЗВИТКУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ
ТА ЕКОНОМІКИ
УКРАЇНИ У ХХІ
СТОЛІТТІ**

© Корсак К., Похресник А., 2021

вання найбільш імовірних моделей технологічного і соціального прогресу в найближче десятиліття. Автори пропонують перейти на сьомий технологічний рівень. Це означає заміну деструктивних індустріальних виробництв на екологічно ідеальні ноотехнології. Доведено, що з 2020-го року кількість ноотехнологій розпочинає зростати по експоненті. Україна швидко вийде з кризи, якщо підтримає перші успіхи наших науковців у створенні біоноотехнологій і подібних процесів. Стратегію розвитку національної вищої школи і наукового комплексу необхідно скерувати на створення ноонаук і ноотехнологій.

1. Актуальність цієї праці полягає в аналізі найновіших наукових досягнень і розвитку фундаментальних політико-економічних подій, який ми скеруємо на формулювання прогнозу найбільш успішного

розвитку національної вищої освіти і всієї економіки України. Ми будемо концентрувати своє дослідження не на аналізі великої кількості статей та інших світових і національних наукових праць, а на вивченні тих урядових та інших важливих документів, які містять дані про українську сучасність і пропонують стратегію розвитку Вітчизни на найближчі роки. Першість серед них ми віддали двом книгам з аудитом сьогодення і навіть майбутнього, що були створені сотнями експертів і науковців під егідою Кабінету Міністрів [3; 4]. Велике значення матимуть результати Національної академії наук України у створенні Концепції планів розвитку Гуманітарної сфери України, а також реальні кроки з утілення важливих заходів, перелічених у книзі МОН України «Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки» [13]. Новітні події останніх місяців свідчать про активізацію вказаних планів і скерування України на побудову «Індустрії 4.0».

Ми звернули увагу на те, що в цих та інших подібних документах (а ще більше – у ЗМІ й більшості скерованих на пандемію наукових статей) практично не згадуються найбільш серйозні виклики для існування людства з найвищим рівнем актуальності. Нагадаємо, що в 2015 році ООН прийняла хороший у своїх намірах план досягнення «17 цілей для сталого розвитку» [17], але він так і не став засобом єднання всіх ресурсів планети і навіть не пригальмував уже цілком очевидну «війну цивілізацій», доволі точно і своєчасно передбачену В. Хантінгтоном (1927–2008). Ми сподіваємося навести нижче результати поглиблення наших попередніх досліджень саме у напрямі ефективізації вищої освіти України з урахуванням неминучих змін ринків праці та руху всього людства до досягнення його стабільного ноосимбіозу з біосферою на основі виконання рекомендацій В. Вернадського [18].

Мета статті – задля формулювання безпомилкового вектора розвитку вищої школи України, її науки та економіки вивчити наявні світові та українські публікації про

стан і перспективи всепланетного майбутнього і вказати головні та невідомі недоліки змісту тих передбачень, що стосуються не найближчих двох-трьох років, а віддаленого майбутнього.

Завдання полягатимуть у проведенні критичного аналізу національних і чужих пропозицій виходу людства з пандемічної кризи, виявлення низки обнадійливих явищ і доведення того, що через їх розвиток та ефективну підтримку пандемія COVID-19 може виявитися останньою в історії людства, адже насправді воно має шанси позбавитися і від пандемій, і від загрози екологічного колапсу. Будуть сформульовані конкретні пропозиції щодо розвитку вищої школи України по шляху її максимального внеску в економічні і соціальні успіхи Вітчизни.

У **методологічному аспекті** ми будемо притримуватися принципів глобального еволюціонізму, засад успішного виконання наукових досліджень, правил критичного і логічного мислення, але понад усе – трьох загальновідомих законів класичної філософії. Найбільше нас цікавитиме все ж не сукупність мудрих висловлювань наших попередників, які накопичилися з часів розпаду Великого Трипілля і появи всієї індоєвропейської культури й відповідного світу, а ті дуже впливові і найновіші наукові й технологічні досягнення сьогодення, що відкривають несподівані та позитивні шляхи для руху людства і нашої Вітчизни в майбутнє.

2. Термінологічні та інші фундаментальні пояснення

Розпочнемо з уточнення термінології в обраній тематичній статті, що скерована на цілі діяльності вищої школи України і стратегічно правильне планування її розвитку. Упродовж усіх років відомої незалежності в нас панували запозичені зі США і провідних держав ЄС уявлення про правильний шлях економічного і соціального розвитку, що принесли багато привабливих термінів, які ми перелічувати не будемо. Серед світових інтелектуальних взірців пер-

шість перейшла від трьох екологічних форумів 1992, 2002, 2012 років до щорічних тижневих зібрань найбільш впливових політичних та економічних діячів у Давосі – швейцарському курортному містечку.

Серед змін в Україні дуже помітний перехід від риторики про «сталій розвиток» до першості словосполучення «четверта промислова революція», вивченого нашими лідерами в процесі їх доволі активної участі в щорічних Всесвітніх економічних форумах у Давосі. З 2015 року в темі прогнозування майбутнього домінантою став коротший термін «Індустрія 4.0» як світова перспектива поширення «цифровізації», суперкомп'ютерів, безперервного е-спілкування за допомогою «гаджетів» (точніше – мініПК), а головне – перетворення роботів на конкурентів людей практично на всіх місцях праці. Ми вітаємо виразні зусилля сучасних керівників України прискорити перехід від «паперового життя» до того нового, що вже розпочали надавати значно удосконалені мережі швидкісного руху інформації. Потрібно підтримувати прихід стандартів 5G і 6G, а не підбурювати громадян нищити нове устакування, як це сталося навіть у Франції.

У загальній сукупності нових термінів підвищує свою впливовість лексикон, що містить літери «смарт» (смарт-технології, смарт-місто та ін.). Вони проголошуються кращими від індустріальних, адже використовують альтернативні джерела енергії і створюють менше шкідливих для біосфери речовин і речей. Ми все ж розчаровані їх появою, адже вони гальмують поширення набагато перспективніших «слів з майбутнього», які містять літери «ноо-» і безпосередньо пов'язані з відомою пропозицією нашого геніального В. Вернадського і його колег із Франції рятувати людство від загибелі через побудову «ноосфери».

Ми маємо на увазі велику групу справжніх «ноосферних» технологій і наук, які пропонуємо називати «ноотехнології (nootechnologies)» і «ноонауки – Noosciences&Nooarts». Аж 225 подібних термінів містить «Нооглосарій-2 – україн-

ське досягнення [6], але легше в Інтернеті поглянути на «Нооглосарій-1» з головними «словами з майбутнього» [7]. Автори статті входять у склад невеликої наукової групи, яка активно поширює інформацію про існування і дуже високі перспективи в стратегії розвитку і порятунку людства щодо ноопроцесів і ноовиробництва. Їх поява помічена нами в момент початку нового століття, коли в потоці нанотехнологій ми помітили дві ідеальні в екологічному сенсі. Це означає, що вони не тільки не шкодять біосфері й людині, а виліковують біосферу. Кілька років спроби поширення цієї інновації спиралися на надто абстрактні назви, але в 2010 р., коли ідеальних технологій стало чотири, ми запропонували світу більш точний термін – **ноотехнології** (мудрі процеси і виробництва, що не шкодять довікллю). Для більшої переконливості цієї стадії нашого викладу наведемо конкретні докази.

«Ось перші чотири ноотехнології:

1) створення з біологічних відходів з використанням специфічних бактерій пластичних мас з нормальними механічними властивостями, які достатньо швидко саморозкладаються у довікллі;

2) трансформація з допомогою дешевих фотокаталізаційних сполук звичайного поглинання світла в ефективне біообеззараження поверхонь тіл і повітря у приміщеннях;

3) формування дисплейних та інших органічних плівок з допомогою керування змінами вірусів і подібних наноструктур;

4) перетворення шляхом використання життєдіяльності бактерій шару піску в міцний пісковик, застосовний у будівництві. У найближчому майбутньому все більше шкідливих для біосфери виробничих процесів поступатимуться місцем ноопроцесам, подібним до цих чотирьох (чи ще більш досконалим)» [8, с. 22].

Прикро, але поширення нооідей на широкі кола зустрілося з чималими перешкодами. Все дуже подібне до того, що зазнала в XIX ст. пропозиція (точна дата – 1866 р.) німецького природодослідника Е. Гекке-

ля (1834–1919) розвивати екологію і фінансувати екологічні науки для уникнення деструкції ландшафтів продуктами гірничої, металургійної і хімічної промисловості. Як відомо, його пригадали аж у середині XX ст., сектор екологічної освіти охопив середні і вищі школи, а людство в цілому значно «екологізувалося», хоч так і не винайшло засобів повної ліквідації загрози екологічного та інших колапсів. Одночасно ЗМІ і навіть більша частина наукових публікацій мають на меті формування страху перед майбутнім і наголошують на тому, що вся діяльність людей іде їм же на шкоду, що чергова світова війна за рештки ресурсів цілковито неминуха.

Ці обставини ми вважаємо головною причиною того, що за двадцять років інформація про ноотехнології і ноонауки як засіб гарантованого порятунку людства не поширилась далеко поза межі України, де вона присутня насамперед у часописі «Вища освіта України», а сама наша Вітчизна ще не стала світовим лідером у ноопрогресі й ноорозвитку. Унікальність ноотехнологій настільки феноменальна і несподівана, що абсолютна більшість наших сучасників (зокрема і науковців) про-

сто не вірить в їх реальність і сприймають як фантазії чи хороші побажання з рекламою руху до біосфери. Доводиться витрачати чимало часу на пояснення того, що це незбудені природні процеси, що вони вже існують і справді спроможні надати людству можливості поєднати розумне нарощування чисельності з прискореним підвищенням якості життя разом з лікуванням довілля від індустріальних та інших забруднень.

3. Аналіз української стратегії розвитку економіки і вищої освіти

Для значного прискорення викладу теми «стратегія розвитку» використаємо рис.1, на якому відтворені головні риси четвертої і попередніх промислових революцій разом з ознаками Індустрії 4.0.

В усіх новітніх державних документах і планах рефреном звучить переконаність у продовженні наявних процесів без бодай натяків на те, що світ наук та інженерії не вичерпав запасів інноваційності. Вагомим підтвердженням щойно сказаного є чималий розділ 5.3 «Тренди 2020–2030» з книги [3]. Укажемо тільки головне узагальнення, яке стосується всього людства:

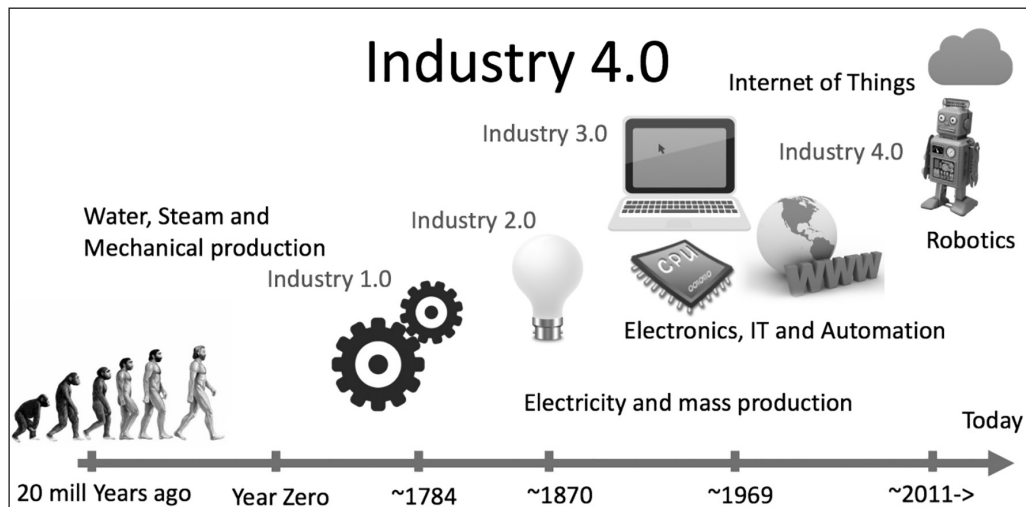


Рис. 1. Схема технологічної еволюції людства за всі часи з ототожненням світового майбутнього з «Індустрією 4.0» [15]

«Щодо технологій, то цифровізація, штучний інтелект, Інтернет речей, хмарні технології та роботизація стануть основними драйверами зростання світової економіки у наступному десятилітті. Частка цифрової економіки у 2030 р. сягатиме 30–35% світового ВВП. Економічне зростання характеризуватиметься автоматизацією процесів, збільшенням продуктивності праці та впровадженням принципово нових бізнес-моделей і технологій, таких як цифрові платформи, цифрові екосистеми та технології, «Індустрія 4.0». Очікується, що інтернет речей генеруватиме приблизно від 4 до 11 трлн дол. США до 2025 р., промисловий інтернет речей – 14 трлн дол. до 2030 р. ... Компанії активніше вкладатимуть кошти у виробництво автоматичного персоналізованого транспорту, у т.ч. безпілотної техніки, що необхідно для розвитку Smart-логістики» [3, с. 87].

Необхідно нагадати про те, що в сучасній сфері технологічних інновацій зараз працюють не тисячі, а мільйони науковців та інженерів-технологів, тому в продовженні вказаних після вступних слів «Щодо технологій» процесів не може бути жодних сумнівів. Назвемо один-єдиний факт, що стосується підтримки розвитку Інтернету речей: виробники мікропроцесорів для більшості е-пристроїв (від чималих суперкомп'ютерів з продуктивністю мало не мільярд мільярдів щосекундних операцій до ледь помітних «мізків» мікроавтоматів) у даний момент *щосекунди* створюють майже одну тисячу досконалих чіпів із прекрасними характеристиками, що й забезпечує їх взаємозв'язок і взаєморозуміння. Індустрія 4.0 вже розвинулася зовсім непогано, а в найближчий час досягне ще більших успіхів і впливу.

Загалом же творці українських державних проєктів соціально-економічного розвитку і в цитованих книгах [3; 4], і в усіх відомих нам інших документах ніколи не виходять поза межі політичних і виробничих рекомендацій організаторів зібрання «Давос-2021» [16], а також багатьох інших зарубіжних публікацій, указаних українця-

ми з МОН І КМ у переліках використаних джерел.

Треба окремо сказати про те, що керівники національної освітньо-наукової сфери проголошують не тільки рух по дорозі «Індустрія 4.0», а й тверде бажання будь-що виконувати сумнозвісні 30 рекомендацій експертів з Європейського Союзу ([14] та ін.). Одразу кілька з них полягають у скеруванні нас усіх на європейську інтеграцію й участь у європейських програмах (як Горизонт-2020) разом з вимогами максимально скорочувати публікацію результатів наукових досліджень у національних виданнях. Нам категорично рекомендують надсилати їх у «бази Scopus і Web of Science». Однак порадики ігнорують той факт, що в Україні через успадкування негативних наслідків довготривалого існування радянської «залізної завіси» недостатньо перших і практично немає других, які спеціалізовані на гуманітарних науках. У результаті майже всі науковці і викладачі з вишів України змушені витрачати значний відсоток своїх невисоких заробітків на публікацію в низькорейтингових (їх називають «хижацькими») зарубіжних Scopus і WoS-виданнях (лідери Nature чи Science надто дорогі й практично недоступні). Очевидно, що МОН України має активізувати ознаки ліквідації цих адміністративних помилок, думати і діяти самостійно, а якість наукової продукції необхідно оцінювати на основі найважливіших критеріїв – корисності для України і засвідчення її авторами професійного зростання і продуктивної компетентності.

4. Узагальнені висновки і конкретні пропозиції

У багатьох своїх опублікованих наукових працях ми вказували на явище зростання якості засобів життєзабезпечення людства у формі переходу від порівняно примітивних технологічних укладів до все вищих і досконаліших. Україна успадкувала радянську науку і промисловість зразка 1930-х років, отриману зі США та інших держав Заходу в роки прискорення «інду-

стріалізації» ціною голоду і смертей мільйонів селян. Серед них домінують уклади №3 і №4, є кілька всім відомих «оборонних» підприємств 5-го і майже немає 6-го. Пропагуючи ноотехнології і ноонауки, ми підтримували пропозицію запровадити для них 7-й технологічний уклад (нам відомі поодинокі приклади того, що молоді фахівці з економічних наук використали цю ідею в своїх творах).

Найбільше нас з указаних на початку статті причин цікавили питання практичного втілення високих ноофілософських та інших подібних ноознань у виробництво, яке забезпечує нас усіх необхідним для щоденного життя і творчості. Кілька разів ми детально описували перспективи 3D-принтерів (які доцільніше називати «реплікаторами») як засобів реалізації ноотехнологій і вирішення екологічних проблем людства ([9; 10] та ін.). Спершу ноотехнології науковці винаходили рідко, а тому за 20 років їх не набралось й десяти.

Маючи можливість користуватись ідеями і творами лідерів української філософії освіти (В. Андрущенко, М. Михальченка, В. Кременя, Н. Кочубей, С. Клепка, Л. Горбунової, І. Предборської й ін.), автори радять тому, що передбачений багатьма колегами момент біфуркаційного синергетичного системного соціально-економічного переходу ми можемо датувати 2019-м роком. За останні місяці кількість ноотехнологій перевищила 30, а темп появи все новіших тільки прискорюється. Якщо спершу їх винаходили не кожного року, то в даний момент – щомісяця і навіть частіше.

Серед них є чимало таких, які з великою силою наближають ноомайбутнє, засвідчуючи ідейну відсталість усіх прогнозів і передбачень, що стосуються «вічного існування Індустрії 4.0». Для доведення слушності сказаного ми обрали ту «молоденьку» ноотехнологію, яку вважаємо найвагомішою і найбільш впливовою в доволі близькій перспективі. Саме вона засвідчить стратегічну помилковість і рекомендацій організаторів конференцій у Давосі, і державних українських проєктів із вкладення ве-

ликих коштів у національне сільськогосподарське машинобудування 5-го і 6-го технологічних укладів разом з розвитком індустріального тваринництва та роботизації 1-го сектору економіки.

З новою технологією, що навіть одна спроможна назавжди знищити практично все індустріальне тваринництво разом зі значною частиною рільництва, яке забезпечує тварин кормами, можна познайомитися в Інтернеті за ключовими словами «протеїн Фу» і «Nature's Fynd» ([2] та ін.). Літери «Фу» стосуються знайденого в американських гарячих джерелах і гейзерах мікроба *Fusarium flavolapis*.

Очевидно, що первинне середовище його перебування було гранично некомфортним, тому традиційний для живих організмів адаптаційний процес мав наслідком максимально високу (порівняно із загальновідомими шампінйонами) спроможність харчуватися будь-якою органікою і формувати дуже високоякісний м'ясний фарш. До цього відкриття і створення молоді приватної компанії Nature's Fynd (діє з 2012 р.) призвела одна з програм усім відомої NASA, скерованих на вирішення проблеми харчування екіпажів міжпланетних кораблів із дуже тривалим перебуванням у невеликому об'ємі. Один із засновників згаданої фірми Марк Козубал (Mark Kozubal) вирішив проблему NASA і пізніше заснував стартап, що вже встиг акумулювати понад третину мільярда доларів США на створення бактеріального м'яса і виготовлення з нього великої гами звичних для американських фасованих білкових продуктів. Із приводу перспектив генеральний директор Nature's Fynd Томас Джонатас висловився таким чином: «Мікроби можуть подвоїти свою біомасу за лічені години, вони неймовірно продуктивні, виробляючи відмінний білок, для якого не потрібно садити насіння і збирати урожай через півроку. У виробництві білка відбувається революція» [2].

Поглиблений аналіз виявив, що революцію у виробництві білків науковці світу намагаються організувати з середини ХХ ст.

(одна з найбільш невдалих спроб із використанням метану здійснена в СРСР, але ми її не станемо пригадувати). Зараз подібними дослідженнями займаються багато тисяч науковців у десятках держав. Спрощено можна вважати, що існує два великих потоки отримання білків без рослин і великих тварин – реакторний і бактеріальний. Із першим легко познайомитися в оглядовій статті «Мясо из пробирки...» у новому випуску журналу «Химия и жизнь» [5]. На реакторному шляху здійснене виробництво різних варіантів м'ясних продуктів для веганів з доволі високою ціною (виняток – Південна Корея, де цей продукт конкурує з традиційним м'ясом). Найбільш перспективні варіанти передбачають уведення у великі й досконалі реактори з живильними сумішами стовбурових клітин, які зростають й урешті перетворюються у м'язові волокна. Очевидно, що пізніше необхідно вилучити їх із реактора і скомпонувати кінцевий продукт. Ми ставимося до подібних досліджень позитивно, але результати оцінюємо як незначні і мало придатні для швидкої ліквідації індустріального тваринництва і досягнення великих успіхів у боротьбі з голодом, із глобальним потеплінням та загрозою екологічного колапсу.

Інша справа – отримання харчових продуктів усіх можливих видів на шляху, який ми пропонуємо назвати **«одомашненням найпростіших»**. Більш очевидний результат звернення Homo до одомашнення відомий як «аграрна цивілізаційна революція» і полягав у використанні для життєзабезпечення рослин і тварин. Усім відомо як і де це сталося, тому лише нагадаємо про те, що в головному осередку аграрної революції на півночі Родючого Півмісяця діяли і наші генетичні пращури по жіночій лінії, а одомашнення коней і винайдення кінноти та гужового транспорту сталося аж на 5 тис. років пізніше вже в Трипільській цивілізації за участю пращурів по чоловічій лінії. За тисячі років подальшої еволюції популяція Homo Sapiens Sapiens стала настільки великою, що порушила рівновагу біосфери й стала головним спожива-

чем первинної фотосинтетичної та іншої продукції біосфери. Свідомий усього цього В. Вернадський попередив усе людство [18], що шанс на його порятунок і тривале існування полягає в появі спроможності «самостійно» виготовляти їжу без використання наявного мегатваринництва та інших екологічно деструктивних засобів життєзабезпечення. Поява протеїну Фу і багатьох інших способів отримання всіх частин повноцінного меню ми сприймаємо як перші кроки у виконанні наказу В. Вернадського через ефективне «одомашнення найпростіших».

Для закінчення викладу характеристик «гейзерного м'яса» укажемо думку фахівців про його головні особливості:

1) висока природна ефективність *Fusarium flavolapis* дає змогу отримувати білки швидко навіть у побутових умовах без шкоди для довкілля;

2) цей екстремофіл є диким мікробом, який продукує ідеальну їжу без будь-яких генетичних втручань чи модифікацій;

3) Фу – повноцінне джерело білка, що містить усі 20 амінокислот, включаючи 9 незамінних, без яких неможливо нарощувати і підтримувати в тонусі м'язи;

4) виробництво Фу гарантовано ліквідує індустріальне тваринництво. Воно в сто разів зменшить витрати ресурсів (земельних, енергетичних та всіх інших) і майже припинить викиди парникових газів. Вирощувати Фу можна де завгодно – хоч в африканській хижі, хоч у міській квартирі чи в офісі, хоч у космосі. Жодних спеціальних умов не потрібно;

5) отримувати підживлення з Йеллоустонського національного парку Фу-проєкту не потрібно – той невеликий зразок штаму *Fusarium flavolapis*, що був у дослідників спочатку, має прекрасну здатність до зростання. Його вистачить для виробництва необмеженої кількості Фу (ми звернулися до джерела [12]). На закінчення аналізу прикладів прогресу вкажемо на близьке відкриття в Нідерландах помірного (гектарного) розміру заводу, де бактерії з органічних відходів, які не хочуть їсти корівки,

вже в 2022 році дадуть 10 тисяч тонн якісного м'яса (невдовзі – у кілька разів більше) [11].

Із наведеного тексту і багатьох не згаданих джерел інформації випливає неминучість повної революції в аграрному секторі, а прогрес в «одомашненні найпростіших» разом з 3D-реплікаторами поступово трансформує отримання та використання металів та інших речовин, що змінить практично все у життєзабезпеченні людства. Ми порахували, що подібні інновації дають змогу виготовити мільярди «карантинних комплектів» для швидкої зупинки пандемій і надання енергії, житла та їжі всьому населенню Землі, рятуючи його від голоду та інших нещасть. Років через 10 для цього вистачить на одну лише п'ятирічку дуже скоротити витрати на вдосконалення зброї.

Висновки з наведеного вважаємо цілковито очевидними. Головна частина нашого щоденного життя лишатиметься майже незмінною, адже ноотехнології у принципі не зможуть миттєво замінити все індустріальне. Освітня і надалі виконуватимуть щоденні фахові обов'язки і використовуватимуть для навчання і наукових досліджень велике за обсягом п'ятикнижжя В. Андрущенко – провідного нашого філософа-інноватора, дійсного члена Національної академії педагогічних наук й одного з керівних освітніх діячів України років незалежності [1]. Уважний читач знайде в них практично всю важливу інформацію про стан і розвиток освітньої системи України впродовж усіх років незалежності, про вплив і перспективи новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, про державні плани і проекти та причини їх недостатньо успішного втілення у життя. Але зі зрозумілих причин ці книги не деталізують важливу для освітян інформацію про найновіші технологічні досягнення останніх років і місяців. Тому ми радимо читачам нашої статті звернутися до кількох попередніх матеріалів у часописі «Вища освіта України», акцентованих на дослідженні переходу людства від індустріальних до екобезпеч-

них виробництв і суспільних процесів ([7; 9; 10] та ін.).

Ми неодноразово наголошували на тому, що світ обрав хибний шлях розвитку. Навіть в Україні через засліплення від ідей «Індустрії 4.0» проголошені плани створення все досконаліших роботів, які повинні замінити людей у кафе, в транспортуванні й упорядкуванні різних продуктів, у вириванні редьки і формуванні пучків, у догляді, зокрема, за стадом корів на пасовищі. Очевидно, це цілковито помилкова стратегія, адже земля в майбутньому буде використовуватися інакше, тварини не зазнаватимуть знущань і стануть домашніми улюбленцями та друзями дітей і дорослих.

З викладеного нами і того, що «не вмістилося», випливає однозначний висновок: порятунок людства від екологічних та інших загроз та вихід на шлях ноосимбіозу з вилікуванням довкілля цілковито залежить від того, чи достатньо швидко і рішуче людство в цілому відмовиться від індустріальних технологій і послуговатиметься виключно ноотехнологіями і ноопроцесами. Для цього не тільки треба припинити витратити зусилля та увагу преси на пропаганду вкладених у уста молоденької шведки Грети Тунберг екзальтованих звинувачень усіх керівників провідних держав разом з повним складом осіб третього віку у невмінні використовувати власні мізки, а й скерувати всю вищу освіту на масову підготовку молодих фахівців, спроможних уміло оперувати квантовою механікою та іншими знаннями про мікро-, нано-, піко- і фемтосвіт задля створення все нових і нових нооспособів життєзабезпечення, які б використовували природні процеси на користь людей, не порушуючи їх перебіг небезпечним для біосфери і людини чином.

Освітянам України треба сподіватися на те (і готуватися до цього), що після багатьох років невдалих спроб аграрного чи індустріально-гірничого розвитку настане час створення і використання ноотехнологій і ноонаук в усіх секторах економіки. Не відмовляючись від підвищення духовності нації через гуманітарну освіту, необхідно

ще більше піклуватися про участь України в ноорозвитку людства. Саме Україна може стати ноопровідником світу, якщо розпочне діяти зараз і негайно (перший крок мо-

жуть зробити ректори, які назвуть свої заклади «*нооуніверситетами*» чи «*нооінститутами*»), а не через кілька років «за чужим прикладом».

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В.П.** (2020–2021) Феномен освіти: в 5 кн. Кн. 1: Поняття освіти: зміст та предметне поле; кн. 2: Структурно-функціональний аналіз освіти; кн. 3: Екзистенційний простір освіти; кн. 4: Українська освіта: історія становлення, розвиток, модернізація; кн. 5: Статті та інтерв'ю. Суми: Університетська книга.

2. **Бельчикова, Е.** (2020). В следующем году на рынке появится мясо из микробов Йеллоустона. URL: <https://www.popmech.ru/science/news-658833-v-sleduyushchem-godu-na-rynke-poyavitsya-myaso-iz-mikrobov-yelloustone/> (Appeal 10-09-2021)

3. Кабінет Міністрів України. Аудит української економіки 2020. Київ: КМ України, 2020. 121 с. URL: <https://nes2030.org.ua/docs/doc-audit.pdf> (Appeal 16-09-2021)

4. Кабінет Міністрів України. Вектори економічного розвитку 2030. Матеріали для обговорення. Київ: КМ України, 2020. 416 с. URL: <https://nes2030.org.ua/docs/doc-vector.pdf> (Appeal 16-09-2021)

5. **Комаров, С.М.** (2021). Мясо из пробирки: когда и зачем? // Химия и Жизнь. № 8. URL: <https://www.hij.ru/read/issues/2021/august/34713/> (Appeal 1-10-2021)

6. **Корсак, К.В., Корсак, Ю.К.** (2019). Нооглосарій-2 – ноонауки для майбутнього без колапсів // Вища школа. 2019. № 2. С. 43–58.

7. **Корсак К.В., Корсак Ю.К.** (2014) Нооглосарій як засіб позитивізації майбутнього й нових цілей вищої освіти // Вища освіта України. № 2. С. 42–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_2_8 (Appeal 16-11-2021)

8. **Корсак, К.В.** (2011). Нооекономіка (4-та хвиля) – шлях сталого розвитку людства у XXI столітті // Економіст. № 1. С. 20–23.

9. **Кочубей Н., Кірик Т.** (2021) Освіта сучасної України в контексті сталого розвитку та ноотехнологій // Вища освіта України. №2. С. 44 – 52.

10. **Похресник А.** (2019). Стратегія реформування вищої освіти України в контексті нових інформаційних викликів // Вища освіта України. № 3. С. 21–26.

11. **Рекуненко, Н.** (2021). В Нідерландах збудують завод, де вироблятимуть унікальний білок за допомогою грибів. URL: <https://newfood.media/2021/09/20/v-niderlandakh-zbuduiut-zavod-de-vyrobliatymut-unikalnyu-bilok-za-dopomohoiu-hrybiv/> (20-09-2021)

12. **Симонова, М.** (2021). Еда будущего: протеин из бактерий от стартапа Nature's Fynd. URL: <https://recyclemag.ru/article/budushego-protein-bakterii-startapa-> (25-04-2021)

REFERENCES

1. **Andrushchenko, V.P.** (2020–2021). The phenomenon of education: in 5 books. Book 1: The concept of education: content and subject field; Book 2: Structural and functional analysis of education; Book 3: Existential space of education; Book 4: Ukrainian education: history of formation, development, modernization; Book 5: Articles and interviews. [in Ukrainian]

2. **Bel'chikova, Ye.** (2020). Next year meat made from Yellowstone microbes will appear on the market. URL: <https://www.popmech.ru/science/news-658833-v-sleduyushchem-godu-na-rynke-poyavitsya-myaso-iz-mikrobov-yelloustone/> (in Russian) (Appeal 10-09-2021)

3. Kabinet Ministriv Ukrayiny. Audyt ukrayins'koyi ekonomiky (2020) [The Cabinet of Ministers of Ukraine. Audit of the Ukrainian economy 2020]. Kyiv: CM of Ukraine. URL: <https://nes2030.org.ua/docs/doc-audit.pdf> (in Ukrainian) (Appeal 16-11-2021)

4. Kabinet Ministriv Ukrayiny. Vektory ekonomichnoho rozvytku 2030 (2020). Materialy dlya obhovorenyya. [The Cabinet of Ministers of Ukraine. Vectors of economic development 2030. Materials for discussion]. Kyiv: CM of Ukraine. URL: <https://nes2030.org.ua/docs/doc-vector.pdf> (in Ukrainian) (Appeal 16-11-2021)

5. **Komarov, S.M.** (2021). Test-tube meat: when and why? Khimiya i Zhizn'. [Chemistry and Life], no. 8. URL: <https://www.hij.ru/read/issues/2021/august/34713/> (in Russian) (1-10-2021)

6. **Korsak, K.V., & Korsak, Yu.K.** (2019). Nooglossary-2 is a noosciences for the future without collapse. Vyscha shkola [Higher School], no. 2, 43–58 (in Ukrainian)

7. **Korsak, K.V., & Korsak, Y.K.** (2014). Nooglossarium as a means of positivizing the future and new goals of higher education. Vyscha osvita Ukrayiny [Higher education in Ukraine], no. 2, 42–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_2_8 (in Ukrainian) (Appeal 16-11-2021)

8. **Korsak, K.V.** (2011). Nooeconomics (4th wave) – the path of sustainable development of mankind in the XXI century. Ekonomist [Economist], no. 1, pp. 20–23. (in Ukrainian)

9. **Kochubey N., Kiryk T.** (2021) Education of modern ukraine in the context of sustainable development and nootechnologies Vyscha osvita Ukrayiny [Higher education in Ukraine],no. 2, pp. 44 – 52 (in Ukrainian)

10. **Pokhresnyk, A.** (2019). Strategy for reforming higher education in Ukraine in the context of new information challenges. Vyscha osvita Ukrayiny [Higher education in Ukraine], no. 3, pp. 21–26 (in Ukrainian)

13. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. МОН України. Київ, 2020. 71 с. URL: http://www.reform.org.ua/proj_edu_strategy_2021-2031.pdf

14. **Стриха, М.** (2019). Українська наука на шляху до Європи: здобутки, проблеми і перспективи // Дзеркало тижня. № 1, 12–18 січня. URL: <https://zn.ua/ukr/science/ukrayinska-nauka-na-shlyahu-do-yevropi-zdobutki-problemi-i-perspektivi-299319.html> (4-11-2020)

11. **Rekunenko, N.** (2021). A plant will be built in the Netherlands to produce a unique protein with the help of mushrooms. URL: <https://newfood.media/2021/09/20/v-niderlandakh-zbuduiut-zavod-de-vyrobliatymut-unikalnyy-bilok-za-dopomohoiu-hrybiv/> (in Ukrainian) (Appeal 22-09-2021)

12. **Simonova, M.** (2021). Food of the future: protein from bacteria from startup Nature's Fynd. URL: <https://recyclemag.ru/article/buduschego-protein-bakterii-startapa-> (in Russian) (Appeal 20-09-2021)

13. Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031. MES of Ukraine. Kyiv, 2020. URL: http://www.reform.org.ua/proj_edu_strategy_2021-2031.pdf (in Ukrainian) (Appeal 12-02-2021)

14. **Strikha, M.** (2019). Ukrainian science on the way to Europe: achievements, problems and prospects. Dzerkalo tyzhnya. 2019. no.1, pp. 12–18 sichnya. [Mirror of the week], no.1, January 12–18. URL: <https://zn.ua/eng/science/ukrayinska-nauka-na-shlyahu-do-yevropi-zdobutki-problemi-i-perspektivi-299319.html> (in Ukrainian) (Appeal 4-11-2020)

15. **Hans-Petter Halvorsen.** Industry 4.0. URL: <https://www.halvorsen.blog/documents/technology/industry40/industry40.php> (Appeal 12-09-2021)

16. **Klaus Schwab & Thierry Malleret.** COVID-19: The Great Reset Geneva, July 2020 Kindle Edition. URL: <http://reparti.free.fr/schwab2020.pdf> (Appeal 12-09-2021)

17. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (Appeal 12-09-2021)

18. **Vernadsky W.** L'autotrophie de l'humanité // Revue générale des sciences. 1925, no. 17/18, pp. 495–502. URL: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k171004/f500.item.zoom> (Appeal 2-10-2021)



УДК 316.6

DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).06

ТВОРЧИСТЬ КРИЗЬ ПРИЗМУ КОНЦЕПТУ «BRAIN-PSYCHE- (MIND/CONSCIOUS- NESS...)»

Діана КОЗОБРОДОВА

кандидат філософських наук,
психолог-консультант КЦ «Альфалогія»,
Одеса ORCID: 0000-0001-8882-2364

© Козобродова Д., 2021

Ключові слова: творчість, креативність, психосинергетика, концепт «brain-psyche-(mind/consciousness...)», самоорганізація

У статті аналізується проблема творчості з позицій психосинергетики, в якій психіка людини розглядається в єдності своєї природної цілісності, що виражається концептом «*brain-psyche-(mind/consciousness...)*». Особливістю даного концепту є представлення мозку та психіки та її складових як нелінійних цілісностей, синергетичних об'єктів, що взаємодіють як складні відкриті системи/середовища. Виходячи з синергетичних характеристик цього концепту (його нелінійності, хаотизації, самоорганізації, тощо) робиться висновок про самоорганізаційний механізм творчості як активної психічної діяльності особистості, що сприяє її саморозвитку та самореалізації. У процесі творчості проявляється цілісність особистості, нелінійно та динамічно задіяні різні рівні її психічної системи/середовища. Тобто, на наш погляд, повною мірою творчий процес забезпечується самоорганізаційними

процесами, які діють у внутрішньому психічному середовищі особистості. У статті проводиться розрізнення понять творчості та креативності на підставі лінгвістичного та філософського аналізу, які показують різні смисли та значення цих понять. У ній також розглядаються основні концепції творчості та креативності, що існують у сучасній психології, робиться висновок про відмінність творчості та креативності як різних рівнів створення нового: творчість вказує на новизну в онтологічному аспекті, тобто воно спрямоване на нове як раніше не існувало. Креативність сприймається як здатність створювати лише нові комбінації вже існуючих конструкцій, матеріалів, елементів, тощо. Зазначається, що педагогічний аспект креативності полягає в тому, що її можна формувати та розвивати у процесі виховання та навчання, що потребує, однак, особливих умов та індивідуального походу. Доведено, що психосинергетичне дослідження творчості, яке базується на концепті «*brain-psyche-(mind/consciousness...)*» спрямовано на впровадження людиномірних та психомірних методів і практик, що допомагають розвинути творчі здібності людини.



учасна людина живе у перетвореному нею самою соціокультурному світі, що оточений незліченними продуктами її творчої та інноваційної діяльності, починаючи від творів мистецтва та закінчуючи новітніми технологіями та штучними системами. «Здатність винаходити нове і втілювати нові ідеї в реальність, очевидно, є найважливішою (якщо не головною) особливістю, що відрізняє людину від вищих приматів та інших високоорганізованих тварин, сусідів з еволюційного дерева» [5, с. 91]. Творчість як сутнісна характеристика людини проявляється в різних формах, починаючи з найдавніших часів історії людства, і, безсумнівно, відіграє фундаментальну роль у процесі виживання, як окремої людини, так і окремого народу, та й всього людства в цілому [11, с.140]. Таким чином, з одного боку, можна говорити про творчість як норму людського буття, а з іншого – воно ще досі залишається одним із загадкових явищ психічного життя людини.

Це завдяки тому, що у творчості практично задіяні у різному вигляді майже всі психічні процеси: «...творчість – це повна зосередженість всієї духовної і фізичної природи. Воно охоплює не тільки зір і слух і всі п'ять почуттів людини, воно захоплює, крім того, і тіло, і душу, і розум, і почуття, волю і пам'ять, уяву» (К. Станіславський). Тож існує окремий напрямок дослідження в психології – психологія творчості, у якій робляться зусилля дослідників різних шкіл до створення загальної універсальної теорії творчості. Але крім того, інтерес до цього феномену виявляли інтерес філософи, соціологи, історики, лінгвісти та інші вчені.

У філософії ще з античних часів розуміли творчість з двох позицій: як божественне діяння – тобто виникнення та розвиток природного Космосу, і як людське мистецтво, ремесло («техне»), що потребує конкретних умінь та навичок [14, с. 44]. На онтологічний зміст творчості вказував Платон, коли писав, що творчість має універ-

сальний характер: «будь-який перехід з небуття в буття - це творчість, і, отже, створення будь-яких творів мистецтва і ремесла можна назвати творчістю, а всіх, хто є ремісниками - їх творцями» [15, с.161]. Цей платонівський постулат є, мабуть, граничним філософським узагальненням принципу творчості як такого, що є необхідною умовою «існування Єдиного та його іманентного атрибуту» [18, с.150].

Разом з тим, вже в епоху Відродження та Нового часу людська творчість починає вивчатися з боку творчої діяльності окремої особистості, в ході якої створюються нові об'єкти дійсності. У цьому значенні творчий процес повинен мати внутрішній механізм і природу, протікати за певними стадіями, що задіє мотивацію і здібності людини тощо. Надалі актуальним стає дослідження креативності як явища і поняття супутнього творчості, що також пов'язане зі здібностями і діяльністю людини. На думку В. Яковлева, феномен креативності у багатьох філософів та психологів, починаючи з Декарта і закінчуючи сучасними дослідниками «штучного інтелекту», сприймається як деяка модель самого творчого процесу, що веде до пошуків універсального алгоритму творчості. Інакше висловлюючись, зусилля дослідників спрямовані в розвитку нормативно-функціональної програми креативності [18, с.154].

Відповідно, визначенню, даному в «Великому психологічному словнику», креативність – «це творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому/ або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення» [13]. Виходячи з цього, можна спробувати використати поняття творчості і креативності як синоніми, маючи на увазі їх близький зміст та значення. Так, вперше креативність у 1930-ті роки. минулого століття була описана англійським статистиком, психологом, творцем двофакторної теорії інтелекту Спірменом Ч. Е., який займався вивченням людських здібностей [23]. У 1950 р. проблему

творчості як проблему креативності запропоновано розглядати у роботі «Креативність» американського психолога Дж. Гілфорда [20]. Саме у 1950 р. при вступі на посаду президента Американської психологічної асоціації Дж. Гілфорд запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні здібностей до творчості. Справдження «психометрична революція» у дослідженнях креативності відбулася на початку 1960-х роках – були створені лабораторії, факультети та спеціалізовані інститути, з'явилися нові концепції, методики та тести.

Оскільки питання креативності та творчості представлені у працях багатьох західних відомих авторів: Ч. Спірмена (1927), Дж. Гілфорда (1950), А. Маслоу (1970); К. Роджерса (1961), Є.П. Торренса (1974), то розглянемо деякі визначення, наведені у цих роботах. Так, наприклад, Роджерс К. (1961) розуміє під творчим процесом «створення за допомогою дії нового продукту, що виростає з одного боку, з унікальності індивіда, а з іншого - обумовленого матеріалом, подіями, людьми та обставинами життя» [22, р. 347]. На думку Є. П. Торренса, креативність – це не процес, а здатність, але не якась обоблива, а загальна здатність, що базується на констеляції загального інтелекту, особистісних показників і здібностей до дивергентного мислення. Ґрунтуючись на роботах Дж. Гілфорда, він розробив тести творчого мислення (Tests of Creative Thinking), які включали прості тести на дивергентне мислення, тести на вміння вирішувати проблемні ситуації та ін., що спиралися на такі критерії як побіжність, гнучкість і оригінальність [24]. Прямий зв'язок між поняттями «креативність» та «творчість» знаходять у роботах А. Маслоу (1968), який у термінах підходу щодо самоактуалізації особистості постулює початковий творчий потенціал, властивий кожній людині та розглядає креативність (у його трактуванні це «creativity») як частину процесу розвитку здорової особистості [21]. Можна сказати, що він більше фокусувався на особистості, ніж на чо-

мусь іншому, вивчаючи проблему творчості. На його думку, бути креативним означає самореалізуватися, самовизначитися, тобто креативність – це частина кожної здорової особистості. Цей напрям був продовжений у роботах Ф. Беррона, який спирався на поняття «установки на оригінальність», що лежать в основі творчості [19].

Отже, можна погодитися з думкою Л. Єрьоміної, яка вказує, що «існує складність поняття «креативність», його трактування як потенціалу, здатності до творчості, процесу, продукту, середовища, типів творчої особистості, що передбачає аналіз цієї категорії в аспектах творчого мислення (М. Воллах, Дж. Гілфорд, Є. П. Торренс, М. А. Холодна, Н. Ю. Хрящова та ін); загальної творчої здібності (Дж. Гілфорд, Є. П. Торренс); здібності до творчості (В. М. Дружинін, Л. Д. Лебедева, А. В. Морозов та ін.); властивості особистості (І. М. Киштимова, Є. Л. Яковлева); системної психічної освіти (Т. А. Барішева, Ю. А. Жигалов); творчої уяви (Л. С. Виготський, Л. Б. Єрмолаєва-Томіліна та ін.); творчої обдарованості (В. М. Дружинін, А. І. Савенков та ін.)...» [7, с. 40].

Справді, можна зафіксувати, що сьогодні є неоднозначність та дискусійність у питанні співвідношення понять «творчість» та «креативність» між дослідниками різних шкіл та напрямів. З нашої точки зору, незважаючи на тенденцію зближення цих понять, яка, безсумнівно, присутня в даний час, все ж таки між ними існує певна відмінність. Підставою для цього можуть бути як змістовні аспекти їх понять, так і їх сутнісні відмінності, що спираються на вивчення природи і сенсу творчості.

Якщо говорити про змістовний аспект, необхідно звернутися до мовних особливостей вживання цих понять. Так, у роботі Н. М. Азарової «Креативність як слово та як концепт» (2014) проводиться розрізнення цих понять, і навіть певною мірою відзначається їхня опозиційність. «Творчість та креативність можна протиставити за параметрами вертикальність – горизонтальність. Креативність – це спроба встановити

горизонтальні відносини на відміну творчості, сутнісною характеристикою якого є вертикаль. Це легко продемонструвати на поєднанні зі словом влада: можна сказати «влада творчості», але набагато менш прийнятною є «влада» креативності. Семантику вертикалі реалізує і концепт дар. Слово дар асоціюється з творчістю (творчий дар – те, що дається, але необов'язково отримує позитивну оцінку суспільства). Слово креативність не поєднується із даром (неможливо – «креативний дар», або дар креативності), але поєднується зі словом здібності. Креативні здібності – це те, що досягається самостійно та оцінюється суспільством» [4, с. 22].

Також можна помітити, що творчість має відтінок впливу, владності (творчий дар визначає, підпорядковує собі життя того, хто його має). Креативність, однак, втрачає цю ідею, стає чимось бажаним та керованим. Отже, спираючись на ці розвідки можна дійти висновку, що творчість більше пов'язана з онтологічними категоріями, а креативність – з соціально-культурними. Крім того, досить часто зустрічається вираз «істина творчості», але неможливо ужити словосполучення «істина креативності» [4, с. 23]. На основі звернення до емоційної компоненти також можна простежити їхню відмінність: якщо творчість корелює з таким спектром емоцій, як радість, страждання, муки тощо, то креативність має нейтральний емоційний відтінок, вона більш технологічна. Більше того, якщо звернути увагу на вираз «творча особистість», то основним його значенням буде зв'язок з ідеєю самореалізації, саморозвитку та самоактуалізації людини. Тим часом поняття «креативна особистість» вживається значно рідше, і в більшості випадків говорять «креативний начальник», «креативна подруга», наголошуючи на соціальному статусі людини, тобто у креативності є соціальний аспект [4, с. 24–25].

Психолого-педагогічна сторона проблеми творчості та креативності, представлена у вітчизняних дослідженнях (М. І. Дяченко, О. В. Дорошенко, В. В. Клименко, В. В. Рибалка, В. А. Романець та ін.) по-

казує, що творчість розглядається, як правило, як властивий людині вид активної діяльності, а креативність як здатність до такої діяльності. У цьому сенсі пріоритет віддається творчості, в якій найповніше і всебічно представлена цілісність, індивідуальність і неповторність особистості, її прагнення самореалізації і саморозвитку. «Аналіз першоджерел історико-педагогічної літератури, наукових досліджень дозволяє стверджувати, що більшість науковців визначають творчість як системне явище, певну сукупність взаємопов'язаних елементів: творчі можливості, творчий процес, ступінь індивідуального розвитку творчих здібностей та якостей особистості, які забезпечують творчу діяльність, яку можна спрямувати та стимулювати...» [2, с. 5].

З цією загальною позицією цілком можна погодитися, оскільки у психосинергетиці проблема творчості також розглядається в контексті природної нелінійної цілісності людини, тобто як особливий механізм самоорганізації особистості (Кривцова Н. В., 2018). Грунтуючись на визначенні психіки людини як складної нелінійної системи, що самоорганізується, яке є базовим у психосинергетиці, її засновником І. В. Єршової-Бабенко було запропоновано концепт «brain-psyche-(mind / consciousness...)» [8; 9; 10; 16]. «Концепт «brain-psyche-(mind / consciousness...)», або «мозок-психіка(розум/свідомість...)» має важливе значення для сучасних досліджень людини, оскільки вказує на властиву їй природну цілісність, на підставі якої людина живе і діє в навколишньому соціальному світі. Він базується на філософському принципі «Ціле в Цілому», що дозволяє розглядати його складові не як окремі елементи (частини), а як самостійні нелінійні цілісності, якими є мозок, психіка, свідомість та інші складові психіки, що виділяються в ній сучасною наукою» [10, с. 410].

Виходячи зі складної та різномірної природи аналізованого концепту, до його основних характеристик належать: 1) нелінійність та нерівноважність; 2) дисипативність; 3) хаотизація; 4) самоорганіза-

ція; 5) «цілісно-цілісність», що має на увазі «цілісність-у-цілісності», коли відділення «однієї» призводить до зникнення всього цілого. Інакше кажучи, концепт «brain-psyche-(mind /consciousness...)» є неподільна на частини єдність мозку, психіки та її складових, що проявляється у всіх рівнях і в усіх вимірах соціального життя людини, тобто у її «життєвому світі» і також у її внутрішньопсихічному світі. У зв'язку з цим будь-який вид людської діяльності (пізнавальна, творча, соціо-культурна, тощо) може бути розглянута з позицій гіпертеорії даного концепту, оскільки людина має цю початкову природну цілісність. Ґрунтуючись на цьому, можна виділити «психомірність» як базову характеристику різних систем/середовищ, пов'язаних із людиною та її діяльністю. Так, у наших роботах було запропоновано поняття «психомірність соціальної реальності», яке фіксує залежність соціальних феноменів та процесів від психіки людини, яка є їхнім ключовим параметром [12].

Звертаючись до проблеми творчості на цих підставах, можна показати, що творчість людини розвивається за синергетичними принципами – у неї присутня самоорганізація, хаотизація, нелінійність. Тому характерною характеристикою творчості є створення нового, того, чого раніше не існувало, і що вимагає проявів цілісності та індивідуальності всієї людської особистості. «У творчій праці, що створює щось об'єктивно значуще і водночас нове, є то, що привнесене особистістю, оригінальне, то що має відбиток цієї особистості, тобто об'єктивна і особистісна значимість діяльності можуть максимально збігтися. У творчому праці знаходить собі простір гра творчих сил особистості» [17, с. 649].

Креативність у такому разі розглядається як здатність до загальної творчої діяльності, оскільки певною мірою вона розвивається внаслідок наслідуваності: «первинна креативність» розвивається у ранній період життя людини (3–5 років), «спеціалізована креативність» у пізніший період (від 13 до 20 років) [6, с. 95]. Основною ха-

рактеристикою креативності є діяльність з комбінування «готових» елементів і конструкцій, які можуть бути новими, але все ж тією чи іншою мірою існували і відомі раніше. З іншого боку, виходячи з креативності відбувається формування творчого потенціалу особистості. «Дослідниками встановлено, що розвиток творчого потенціалу більше залежить від специфіки та виховання, аніж від віку, тому умови розвитку творчих здібностей (креативності. – Д. К.) дуже важливі. Виховання творчих можливостей слід ґрунтувати на обліку індивідуальних особливостей та використання індивідуальних методів роботи. Для цього у школі, в інституті чи на роботі слід організовувати діяльність так, щоб вона сприяла проявам творчості та внутрішньої мотивації» [1, с. 199].

Вивчення творчості на підставі психосинергетичного підходу, тобто на підставі концепту «brain-psyche-(mind /consciousness...)» має певні здобутки, оскільки показує природу творчості, яка базується на самоорганізації особистості як нелінійної складної динамічної системи. Отже, можна казати про новий аспект дослідження творчості «психомірність творчості», яка необхідна для розвитку особистості з урахуванням її цілісності та складності на рівні мозок-психіка-свідомість. Для сучасної освіти і виховання уявлення про таку складність має вагомий наслідок, що стосується утворення нових умов для відносин між вчителем та учнями, нових принципів навчання, нового підходу до питань адаптації та екології психіки учнів.

Висновки. Творчість як вид психічної діяльності є складний феномен, який істотно впливає як на життя окремої людини, так і на всю соціально-культурну дійсність. Проблема творчості всебічно і глибоко вивчалася з боку різних аспектів та у різних соціально-гуманітарних дисциплінах: філософії, лінгвістиці, психології, соціології тощо. З позицій психосинергетики творчість є механізмом самоорганізації особистості, в якому проявляється її цілісність, складність і не лінійність її розви-

тку. Базуючись на концепті «brain-psyche (mind/consciousness...)», який фіксує дані характеристики особистості, можна виявити відмінність творчості від креативності,

незважаючи на близькість цих феноменів. Розвиток креативності у процесі виховання та навчання сьогодні потребує особливих умов та індивідуального підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Дорошева О.В.** (2017). Особливості вивчення творчого потенціалу особистості // ХАРКІВ-СЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ: матеріали науково-практичної конференції, (Харків, 28 жовтня 2017 року) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди [та ін.]. – Харків: Вид-во «Діса плюс», с.199-201
2. **Дяченко М.І.** (2016). Творчість і креативність як педагогічні категорії: історичний аспект // Журнал Науковий Огляд, № 5 (26), с.1-11.
3. **Кривцова Н.В.** (2018). Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості. Дис... на здобуття наукового ступеня к. псих. н. спеціальність 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології», ОНУ імені І.І. Мечникова, 288с.
4. **Азарова Н.М.** (2014). Креативность как слово и как концепт // Критика и семиотика, 2014, с.21-30.
5. **Дружинин В.Н.** (1995). Психология общих способностей // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 2. № 3. с. 94–107.
6. **Дружинин В.Н.** (2005). Творчество: природа и развитие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 2. № 3. с. 91–94.
7. **Еремина Л.И.** (2013). К вопросу о формировании креативности личности // Человек, субъект, личность в современной психологии. К 80-летию А.В. Брушлинского. Том 3/Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко.М. Изд-во «Институт психологии РАН», с.40-42
8. **Ершова-Бабенко И.В.** (1992). Методология исследования психики как синергетического объекта. Одесса: ОДЭКОМ, 124 с.
9. **Ершова-Бабенко И.В.** (2019). Гипертеория «brain-psyche-mind/consciousness» – постнеклассическое общее решение проблемы и методология исследования психомерности. Norwegian Journal of Development of the International Science. № 29. pp. 45–50.
10. **Ершова-Бабенко И.В.** (2021). Концепт «brain-psyche-(mind/consciousness...)» и вопрос гипертеории концепта // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. Вып. 3, с.405-413
11. **Карпенко В.В.** (2013). Творчество и креативность как психологические феномены // Теоретичні і прикладні проблеми психології, № 2(31), с.140-150
12. **Козобродова Д.М.** (2020). Проблема психомерности социальной реальности и ее роль в крайне неравновесном поведении социальных сред в контексте самоорганизации // Norwegian Journal of development of the International Science, No 45, с.45-52.

REFERENCES

1. **Dorosheva O.V.** (2017). Osoblivosti vivchennya tvorchoho potentsialu osobistosti KHARKIVS'KY OSINNIY MARAFON PSYKHOTEKHNOLOHIY: materialy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, (Kharkiv, 28 zhovtnya 2017 roku) / M-vo osvity i nauky Ukrainy, KhNPU imeni H.S. Skovorody [ta in.]. – Kharkiv: Vyd-vo «Disa plyus», s.199-201. [in Ukrainian]
2. **Dyachenko M.I.** (2016). Tvorchist' i kreativnist' yak pedagogichni kategorii: istorichnii aspekt // Zhurnal Naukovii Oglyad, № 5 (26), s.1-11. [in Ukrainian]
3. **Kryvtsova N.V.** (2018). Psykholohichni osoblyvosti potentsialu samorealizatsiyi osobystosti. Dys...na zdobuttya naukovoho stupenya k. psykhn. n. spetsial'nisty 19.00.01 «Zahal'na psykholohiya, istoriya psykholohiyi», ONU imeni I.I. Mechnykova, 288s. [in Ukrainian]
4. **Azarova N.M.** (2014). Kreativnost' kak slovo i kak kontsept // Kritika i semiotika, 2014, s.21-30. [in Russian]
5. **Druzhinin V.N.** (1995). Psikhologiya obshchikh sposobnostei // Psikhologiya. Zhurnal Vyshehei shkoly ekonomiki. T. 2. № 3. s. 94–107. [in Russian]
6. **Druzhinin V.N.** (2005). Tvorchestvo: priroda i razvitie // Psikhologiya. Zhurnal Vyshehei shkoly ekonomiki. T. 2. № 3. s. 91–94. [in Russian]
7. **Eremina L.I.** (2013). K voprosu o formirovaniy kreativnosti lichnosti // Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoi psikhologii. K 80-letiyu A.V. Brushlinskogo. Tom 3/ Otv.red. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko.M. Izd vo «Institut psikhologii RAN, s.40-42 [in Russian]
8. **Ershova-Babenco I.V.** (1992). Metodologiya issledovaniya psikhiki kak sinergeticheskogo ob"ekta. Odessa: ODEKOM, 124 s. [in Russian]
9. **Ershova-Babenco I.V.** (2019). Giperteoriya «brain-psyche-mind/consciousness» – postneklassicheskoe obshchee reshenie problemy i metodologiya issledovaniya psikhomernosti. Norwegian Journal of Development of the International Science. № 29. pp. 45–50. [in Russian]
10. **Ershova-Babenco I.V.** (2021). Kontsept «brain-psyche-(mind/consciousness...)» i vopros giperteorii kontseptu // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya. Vyp. 3, s.405-413 [in Russian]
11. **Karpenko V.V.** Tvorchestvo i kreativnost' kak psikhologicheskie definitsii /// Teoretichni i prykladni problemy psykholohiyi, # 2(31), s.140-150 [in Russian]
12. **Kozobrodova D.M.** (2020). Problema psikhomernosti sotsial'noi real'nosti i ee rol' v kraine neravnovesnom povedenii sotsial'nykh sred v kontekste samoorganizatsii // Norwegian Journal of development of the International Science, No 45, s.45-52. [in Russian]

13. Креативность / Большой психологический словарь (2004). Под ред. Б. Мещеряковой, В. Зинченко В. Спб.: Олма-пресс, 666с. Электронный ресурс: Режим доступа: // https://gufo.me/dict/psychologie_dict
14. **Минюшев Ф.И.** (2004). Социология культуры: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Акад. проект, 270с.
15. **Платон.** (1965). Избранные диалоги / Ред. А. Егуннов, пер. В.С. Соловьев. М.: Худ.литература, 442 с.
16. Психосинергетика (2020): методологический статус, теория и практика: юбил. сб. науч. тр. проф. И.В. Ершовой-Бабенко / ред.-сост. В.Б. Ханжи, Н.В. Кривцова. Одесса: Фенікс, 256 с.
17. **Рубинштейн С.Л.** 2002. Основы общей психологии. Спб.: Питер, 720с.
18. **Яковлев В.Я.** (2003). Философия творчества в диалогах Платона // Вопросы философии. № 6, с. 142-154
13. Kreativnost' / Bol'shoi psikhologicheskii slovar' (2004). Pod red. B. Meshcheryakovoi, V. Zinchenko V. Spb.: Olma-press, 666s. [in Russian]
14. **Minyushev F.I.** (2004). Sotsiologiya kul'tury : Ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M. : Akad. proekt, 270s. [in Russian]
15. **Platon.** (1965). Izbrannye dialogi / Red. A. Egunov, per. V.S. Solov'ev. M.: Khud.literatura, 442s. [in Russian]
16. Psikhosinergetika (2020): metodologicheskii status, teoriya i praktika: yubil. sb. nauch. tr. prof. I.V. Ershovoi-Babenko / red.-sost. V.B. Khanzhi, N.V. Krivtsova. Odessa: Feniks, 256 s. [in Russian and Ukrainain]
17. **Rubinshtein S.L.** (2002). Osnovy obshchei psikhologii. Spb.: Piter, 720s. [in Russian]
18. **Yakovlev V.Ya.** (2003). Filosofiya tvorchestva v dialogakh Platona // Voprosy filosofii. № 6, 2003, s. 142-154 [in Russian]

19. **Barron, F. X.** (1969). Creative Person, Creative Process. New York: Holt, Rinehart & Winston/
20. **Guilford, J.P.** (1950) Creativity, American Psychologist, Volume 5, Issue 9, 444–454.
21. **Maslow A. H.,** (1968). Toward a Psychology of Being, (2nd Ed.). Princeton, NJ:.
22. **Rogers, Carl.** (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. London, 305 p.
23. **Spearman C.,** (1927). The abilities of man : their nature and measurement. Macmillan and Co., Limited, London, 474 p.
24. **Torrance, E. P.** (1974). Torrance Tests of Creative Thinking. Scholastic Testing Service, Inc.



Денис СВИРИДЕНКО

доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри ЮНЕСКО з наукової
освіти Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова,
м. Київ ORCID: 0000-0001-6126-1747

Ключові слова: відповідальне громадянство, наукова освіта, українська освіта, наукомістка економіка, Індустрія 4.0.

Стаття присвячена дослідженню соціокультурних механізмів розвитку відповідального громадянства інструментами наукової освіти в Україні. З 2015 р. в Європі реалізується стратегія розвитку відповідального громадянства через наукову освіту, проте дана стратегія залишається поза межами модернізації української освіти.

Стаття пропонує огляд порядку денного розробки вищезазначених соціокультурних механізмів, адже конкретні механізми мають бути сформульовані в результаті комплексних досліджень. Обґрунтовано дослідницьку стратегію пошуку соціокультурних механізмів розвитку відповідального громадянства інструментами наукової освіти в Україні, яка складається із трьох

УДК 316.343-054.5:001(477)
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).07

**ВІДПОВІДАЛЬНЕ
ГРОМАДЯНСТВО
ЧЕРЕЗ НАУКОВУ
ОСВІТУ:
СОЦІОКУЛЬТУРНІ
МЕХАНІЗМИ
РЕАЛІЗАЦІЇ
В УКРАЇНІ**

© Свириденко Д., 2021

етапів («Відповідальне громадянство у XXI столітті: глобальна та національна перспектива», «Наукова освіта як парадигма розвитку відповідального громадянства», «Соціокультурні механізми розвитку відповідального громадянства в Україні через наукову освіту») із підпорядкованими їм 12-ма дослідницькими завданнями (проаналізувати особливості відповідального громадянства у контексті викликів Індустрії 4.0 та глобальних пандемій; дослідити сучасну європейську освітню політику у сфері розвитку відповідального громадянства інструментами наукової освіти; розкрити потенціал державно-громадського партнерства в галузі розвитку відповідального громадянства через наукову освіту тощо).

Постановка проблеми. Глобальне суспільство переживає складні процеси трансформації соціальної архітектури, що актуалізують проблему формування нових поколінь відповідальних громадян, які розуміють значення науки та технологій у сучасному та майбутньому суспільстві. Як зазначив Р. Дарендорф у своїй праці «Громадянська відповідальність інтелектуалів: проти нового страху перед Просвітництвом», інтелектуали мають особливу відповідальність у забезпеченні соціальних змін у XXI ст. [5]. У 2015 р. Єврокомісія оприлюднила звіт «Наукова освіта для відповідального громадянства», який імплементується на національних рівнях в освітніх системах розвинених країн Європи [12]. Наукова освіта (STEM, STEAM, спеціалізована освіта наукового спрямування тощо) є одним із пріоритетів діяльності ЮНЕСКО, що заохочує держави до активного включення в економіку наукомісткого гатунку.

Результати оцінювання якості освіти PISA-2018 та недостатньо розкритий потенціал наукової освіти загалом та в розвиткові відповідального громадянства зокрема свідчить про потребу дослідницької ревізії нерозкритих в українському освітньому просторі можливостей наукової освіти перед обличчям глобальних на національних викликів розвитку (пандемія COVID-19, становлення Industry 4.0, виклики військової агресії тощо) [2]. Низка досліджень мають запропонувати комплекс соціокультурних механізмів та практико-орієнтованих засобів їх реалізації щодо розвитку відповідального громадянства в Україні через наукову освіту як результат здійснення низки дослідницьких кроків у галузі філософії освіти, освітньої політики, культурологічних студій, соціології освіти тощо.

Стан розробленості проблеми. У міжнародному та українському науковому дискурсах наявні окремі розробки потенціалу наукової освіти як механізму становлення відповідального громадянина. Домінуючим сегментом дослідницького поля проблеми розвитку відповідального громадян-

ства засобами наукової освіти виступають наукові розвідки щодо ролі наукової освіти у світі, що змінюється [3]. Дослідники пропонують стратегічну візію щодо ролі наукової освіти виступати рушійною силою змін у сучасному глобальному світі. Це дослідження концентрувалось навколо проблеми збільшення кількості студентів, зацікавлених у науковій кар'єрі, оскільки в Європі не вистачає науковців, та пропонує авторське бачення реформи наукової освіти у світлі сучасних викликів. Низка праць пропонує бачення розвитку стратегій наукової освіти в часи пандемії COVID-19, в окремих національних освітніх системах [6; 7; 13]. Автори аналізують наукову освіту як дослідницьку спільноту під час пандемії, досліджуючи поточні виклики та обмеження проведення досліджень, а також розбудову питання розвитку академічної спільноти в умовах пандемічних обмежень.

Проблеми подолання дефіциту демократичних політик у деяких галузях наукової освіти висвітлені в роботі Ц. Малмберга та А. Урбаса [10], де наукова освіта окреслюється як потенційно важливий чинник становлення цінностей відповідального громадянства, але сам цей потенціал в освітніх системах не розкритий повною мірою. Існують праці, що аналізують питання розвитку громадянських компетентностей в рамках наукової освіти [11]. Розуміючи, що громадянське виховання не є основною метою наукової освіти, автори обґрунтовують підхід, відповідно до якого наукова освіта має значний опосередкований вплив на становлення відповідального громадянства. Також існують праці, що досліджують розвиток активної громадянської позиції через математичну, природничу освіту, викладання хімії [4; 8–9]. В одному з цих досліджень аналізується, як пов'язана математика та природничі науки з громадянським вихованням на прикладі математичного моделювання проблем реального життя, актуальних для суспільства. Дані дослідження презентують досвід окремих національних освітніх систем та відповідної освітньої політики. Серед небагатьох

вітчизняних досліджень, що стосуються потенціалу наукової освіти для становлення особистості, для нас цікавим був аналіз її можливостей для становлення інноваційної компетентності в умовах діджиталізації суспільства [1].

Отже, проблеми розвитку відповідального громадянства засобами наукової освіти не є новими для сучасних соціогуманітарних студій, але їх розробка представлена фрагментарно, у вигляді окремих наукових розвідок. Відсутність цілісних досліджень, які б поєднували окремі дослідницькі сюжети та враховували б українську освітню специфіку та сучасні виклики (пандемія COVID-19, становлення Industry 4.0, виклики військової агресії тощо), актуалізує необхідність проведення комплексних досліджень. Існуючі закордонні дослідження презентують цікавий досвід, проте дистанційовані від поточної української ситуації, а сам цей досвід не може бути перенесеним через культурні відмінності, неспівмірність освітянських традицій та чинного законодавства. Наявні ж в українському дискурсі дослідження комплексно не охоплюють проблематику формування відповідального громадянства через наукову освіту, що актуалізує виконання проєкту як такого, що має наукову новизну.

Мета дослідження – здійснити огляд соціокультурних механізмів розвитку відповідального громадянства в Україні засобами наукової освіти та стратегій його дослідження.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з гіпотези, що розвиток відповідального громадянства має першорядне значення для модернізації суспільств у світі загалом та в Україні зокрема. Наукова освіта відіграє провідну роль у підготовці молодих людей до відповідального громадянства та можливості повною мірою сприяти соціально-економічному розвитку суспільства. Дана теза ґрунтовно представлена в аналітичному звіті Єврокомісії «Наукова освіта для відповідального громадянства» (2015), який кілька років виступає дороговказом для розробки освітньої полі-

тики розвинених європейських країн. Проте станом на 2021 рік наукова освіта як сучасний освітній тренд, його потенціал для формування відповідального громадянства та ефективні європейські політики в цій галузі не в достатньому обсязі отримали відповідних «проєкцій» в українському освітньому ландшафті та потребують теоретичного обґрунтування.

У нашій державі в останні роки відбувається ревізія значення наукової освіти для розвитку соціального капіталу та національної економіки. Даний підхід відповідним чином відображений у концептуальних засадах Нової української школи (2016), Стандарти спеціалізованої освіти наукового спрямування (2019) тощо. Водночас процеси активного впровадження наукової освіти як інструменту розвитку відповідального громадянства в національному масштабі потребують наявності ґрунтовної практико-орієнтованої платформи, яка має бути сформульована в результаті комплексних досліджень, та усвідомлення в суспільстві образу відповідального громадянина в добу економіки знань як активного співучасника творення соціальних та технологічних інновацій.

Розвинена система наукової освіти є необхідною передумовою економіки, заснованої на знаннях та інноваціях, сприяє ширшій участі громадян у прийнятті рішень на основі знань, які відповідають найвищим етичним стандартам, і допомагає забезпечити стійкий та сталий розвиток суспільства в майбутньому. Для України та загалом людської спільноти важливим завданням постає розробка та практична реалізація концепцій формування генерацій відповідальних громадян, рушійної сили модернізації.

В Україні практики наукової освіти, зокрема як інструменту розвитку відповідального громадянства, активно реалізуються в системі Малої академії наук України. Саме існуюча в Україні система вже дозволяє підтримувати обдаровану молодь у їх дослідницьких пошуках (охоплює близько 150 тис. учнів та 9 тис. педагогів). Ця ді-

яльність концентрована довкола дослідницької діяльності учнів, підтримки обдарованості, розвитку особистості, яка б відповідала на сучасні цивілізаційні виклики з громадянських позицій, та керуючись науковим світоглядом. Заразом ця діяльність потребує наукового супроводу та обґрунтування змін у сфері підготовки педагогічних працівників. Дослідники кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти при Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова мають запропонувати концептуальний базис як для розвитку наукової освіти (підготовка вчителя як транслятора принципів наукової освіти; зміни в освітнє законодавство тощо) в Україні, так і для розвитку відповідальних громадян через наукову освіту.

В Україні практично відсутнім є дискурс відповідального громадянства, тоді як розвинені країни світу саме в ньому вбачають рушійну силу сучасних соціальних перетворень. На тлі розвинутого міжнародного дискурсу відповідального громадянства з 2015 р. у європейській освіті розгортається тренд щодо можливостей наукової освіти (STEM, STEAM, спеціалізована освіта наукового спрямування тощо) формувати відповідальних громадян для наукомісткої економіки укладу Індустрії 4.0.

За результатами останнього оцінювання якості освіти PISA-2018, Україна має низькі показники дослідницьких навичок школярів, створюючи загрозу випадання цілих генерацій із процесів становлення суспільства, заснованого на знаннях, технологіях та інноваціях. Зокрема, результати українських учнів / студентів нижчі за середні по країнах ОЕСР у всіх оцінюваних галузях; показники України, порівняно з показниками таких референтних країн, як Естонія, Польща, Угорщина й Білорусь, є нижчими з читання, математики та природничо-наукових дисциплін; на відміну від більшості референтних країн, в Україні найбільш проблемною з-поміж трьох галузей PISA є математика [2]. Це свідчить про системну кризу в освіті, яка потребує комплексних зусиль дослідницьких колективів, що є фа-

хівцями в питаннях розробки соціокультурних механізмів розвитку відповідального громадянства для наукомісткої соціальної архітектури XXI ст.

Відповідальні українські громадяни з розвиненим раціональним, науковим стилем мислення та дослідницькими компетенціями також мають виступити активними учасниками подолання специфічних викликів (глобальні пандемії, гібридний військовий конфлікт тощо). Спираючись на аналіз соціокультурної ситуації в Україні, актуальним завданням постає обґрунтування соціокультурних механізмів розвитку відповідального громадянства через наукову освіту.

Методологічною основою перспективного комплексного дослідження виступатимуть міждисциплінарні та трансдисциплінарні підходи, центром яких є підходи сучасної філософії освіти, які здатні узагальнити результати аналізу освітньої політики, соціологічних досліджень (фокус-групи та глибинні інтерв'ю), рефлексії в галузі філософії науки, глобалізаційних студій тощо, евристичних підходів для розв'язання завдань проєкту. Основою методологічної рамки є підхід Р. Дарендорфа щодо соціальної відповідальності інтелектуалів перед викликами цивілізаційного розвитку: саме науковці та освітяни мають виступати ідеологами соціальних трансформацій усупереч постмодерністській недовірі до соціальних інститутів, а суспільства з низькою відповідальністю інтелектуалів позбавлені майбутнього [5]. Для дослідження евристичними будуть методи філософських теорій прагматизму, інструменталізму, неопрогресивізму, які надають можливість осягнути потенціал наукової освіти в розвиток відповідального громадянства. Підходи культурологічних студій дозволять проаналізувати можливості застосування закордонного досвіду розвитку відповідального громадянства через наукову освіту в поточних вітчизняних соціокультурних умовах.

Обґрунтування соціокультурних механізмів розкриття українською науковою

освітою потенціалу у сфері відповідального громадянства є складною проблемою, зважаючи на недостатньо розвинений дискурс наукової освіти та відповідального громадянства в Україні. На нашу думку, вищезазначені механізми можуть бути обґрунтовані в результаті реалізації трьох дослідницьких етапів («Відповідальне громадянство у XXI столітті: глобальна та національна перспектива», «Наукова освіта як парадигма розвитку відповідального громадянства», «Соціокультурні механізми розвитку відповідального громадянства в Україні через наукову освіту») із підпорядкованими їм дослідницькими завданнями

Тому на першому етапі («Відповідальне громадянство у XXI столітті: глобальна та національна перспектива») доречно здійснити теоретичну розробку концепту «відповідальне громадянство» в цілому та у прив'язці до ключових національних та глобальних соціокультурних викликів (Індустрія 4, глобальні пандемії, виклики гібридної військової агресії). Необхідно розробити узагальнюючий концепт відповідального громадянства, співмірний із поточними соціокультурними викликами. Існує потреба проаналізувати можливості освіти виступати інструментом розвитку відповідального громадянства у світлі узагальнюючого концепту та обґрунтувати практичні рекомендації щодо розкриття потенціалу освіти в розвитку відповідального громадянства.

На наступному етапі («Наукова освіта як парадигма розвитку відповідального громадянства») доречно проаналізувати ключові документи європейського освітнього простору щодо розвитку відповідального громадянства через наукову освіту (звіт Єврокомісії «Наукова освіта для відповідального громадянства» (2015) тощо), національні стратегії та методики (La main à la p te, PERFORM, EUGLON тощо) розвитку відповідального громадянства тощо. Має бути досліджена поточна вітчизняна ситуація із формуванням відповідального громадянства через наукову освіту та мають бути виявлені перспективні напрям-

ки для розкриття потенціалу наукової освіти через інструменти освітньої політики, співпраці із стейкхолдерами тощо. Необхідно здійснити наукову експертизу ключових методик Малої академії наук України щодо їх потенціалу у формуванні відповідальних громадян. За допомогою соціологічного опитування (фокус-групи, глибинні інтерв'ю тощо) буде доречно провести соціологічну верифікацію запропонованих у дослідженні напрямів для розкриття потенціалу наукової освіти щодо розвитку відповідального громадянства.

На завершальному етапі («Соціокультурні механізми розвитку відповідального громадянства в Україні через наукову освіту») варто проаналізувати вітчизняне освітнє законодавство в галузі наукової освіти та здійснити оцінку його можливостей у забезпеченні розвитку відповідального громадянства. Потребує розробки стратегія поглиблення співпраці стейкхолдерів наукової освіти з використанням потенціалу державно-громадського партнерства. На підставі тези, що наукова освіта для відповідального громадянства потребує вчителя нової генерації (соціально відповідального педагога, що володіє сучасними методиками наукової освіти), необхідно визначити пріоритетні шляхи для модернізації вітчизняної педагогічної освіти. Отримані протягом усіх етапів виконання дослідження результати мають бути узагальнені у вигляді практико-орієнтованих соціокультурних механізмів розкриття українською науковою освітою потенціалу у сфері відповідального громадянства.

Реалізація трьох запропонованих дослідницьких етапів потребує послідовної реалізації таких дослідницьких завдань:

- дослідити зміст концепту «відповідальне громадянство» у сучасному соціокультурному дискурсі;
- проаналізувати особливості відповідального громадянства в контексті викликів Індустрії 4.0 та глобальних пандемій;
- виявити специфічні ознаки відповідального громадянства в контексті протидії гібридній військовій агресії в Україні;

- концептуалізувати потенціал освіти щодо розвитку відповідального громадянства у XXI ст.;
- дослідити сучасну європейську освітню політику у сфері розвитку відповідального громадянства інструментами наукової освіти;
- здійснити аналіз ефективних національних стратегій та методик розвитку відповідального громадянства через наукову освіту;
- концептуалізувати український «порядок денний» наукової освіти для відповідального громадянства;
- здійснити соціологічну верифікацію пропонувань у проєкті напрямів розвитку відповідального громадянства через наукову освіту в Україні;
- проаналізувати вітчизняну освітню політику в галузі наукової освіти;
- розкрити потенціал державно-громадського партнерства в галузі розбудови відповідального громадянства через наукову освіту;
- розглянути відповідальне громадянство через наукову освіту як педагогічну проблему, виклик щодо підготовки педагогічних кадрів;
- здійснити концептуалізацію соціокультурних механізмів розвитку відповідального громадянства в Україні засобами наукової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриневич, Л. М., Морзе, Н. В., & Бойко, М. А. (2020) Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Information Technologies and Learning Tools*, 77(3), pp. 1–26.
2. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf
3. Adams, J., Avraamidou, L., Bayram-Jacobs, D., Boujaoude, S., Bryan, L., Christodoulou, A., Couso, D., Danielsson, A., Dillon, J., Erduran, S., & Evagorou, M. (2018) *The Role of Science Education in a Changing World*. NIAS Press.
4. Bayram Jacobs, D., Verstappen, P., & Henze, I. (2020) Enhancing Citizenship Skills in a Chemistry Lesson: Dealing with information from different sources. In 15 European Conference on Research in Chemical Education: ECRICE 2020 The Weizmann Institute of Science. URL: <http://www.weizmann.ac.il/conferences/ECRICE2020/abstract-book>

Висновки. Успішний транзит до нової соціальної архітектури пов'язаний зі здатністю країни виховувати розумних та творчих людей зі здатністю мислити автономно й критично, генерувати нові знання, соціальні та наукові інновації, пристосовуватись до технологічних змін. Розробка та імплементація соціокультурних механізмів розвитку відповідального громадянства через наукову освіту мають значний соціальний ефект для розвитку людського капіталу та наукового потенціалу українського суспільства, а саме дослідження сприятиме розвитку вітчизняного та світового дискурсів відповідального громадянства та наукової освіти. Зважаючи на масштабність розробки вищезазначених соціокультурних механізмів, запропоновано авторську дослідницьку стратегію, яка складається із трьох етапів та відповідних їм дослідницьких завдань (аналіз особливостей відповідального громадянства в контексті викликів Індустрії 4.0 та глобальних пандемій; дослідження сучасної європейської освітньої політики у сфері розвитку відповідального громадянства інструментами наукової освіти; виявлення потенціалу державно-громадського партнерства в галузі розбудови відповідального громадянства через наукову освіту тощо).

REFERENCES

1. Hrynevych L. M., Morze N. V., & Boiko M. A. (2020). Scientific education as the basis for innovative competence formation in the conditions of digital transformation of the society. *Information Technologies and Learning Tools*, 77(3), 1–26. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980> (in Ukrainian)
2. National Report on the results of the international PISA-2018 education quality survey (2018). URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf

5. **Dahrendorf, R.** (1997) *The Public Responsibility of Intellectuals: Against the New Fear of the Enlightenment*. Dahrendorf R. (eds) *After 1989*. St Antony's Series. Palgrave Macmillan, London. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-349-25653-2_11
6. **Dillon, J., & Avraamidou, L.** (2020) Towards a Viable Response to COVID-19 from the Science Education Community. *Journal for Activist Science and Technology Education*, 11(2), 1–6. URL: <https://doi.org/10.33137/jaste.v11i2.34531>
7. **Erduran, S.** (2020) Science Education in the Era of a Pandemic. *Science & Education*, Vol. 29, 233–235. DOI: 10.1007/s11191-020-00122-w
8. **Maass, K., Doorman, M., Jonker, V., Wiejers, M.** (2019) Promoting active citizenship in mathematics teaching. *ZDM Mathematics Education*, Vol. 51, 991–1003. DOI: 10.1007/s11858-019-01048-6
9. **Maass, K., Sorge, S., Romero-Ariza, M.** (2021) Promoting Active Citizenship in Mathematics and Science Teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*. URL: <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10182-1>
10. **Malmberg, C., Urbas, A.** (2020) The virtue of citizenship: The deficit of democratic politics in science education. *Virtues as Integral to Science Education*. Routledge, pp. 143–158.
11. **Özden, M.** (2020) Science Education for Citizenship: A Case Study. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, Vol. 10, Issue 1, pp.150–188. DOI 10.18039/ajesi.682020
12. Science Education for Responsible Citizenship (Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education), European Commission, Brussels, 2015. URL: http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26-893-EN-N.pdf
13. **Usak, M., Masalimova, A. R., Cherdymova, E. I., & Shaidullina, A. R.** (2020) New playmaker in science education: COVID-19. *Journal of Baltic Science Education*, Vol. 19(2), 180–185. DOI 10.33225/jbse/20.19.180



Мар'ян ТРІПАК

в.о. ректора НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри фінансів та економіки, заслужений працівник освіти України

Наталія ЖИЛЯК

кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної роботи та психології, НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» (Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж)

Ключові слова: соціалізація, коледж, інтеграція, інклюзія, люди з інвалідністю, особливі умови, заклад вищої освіти.

Сьогодні конкуренція на ринку освітніх послуг, демографічна та соціально-економічна ситуації загострили проблему інклюзивної освіти та створення позитивного іміджу вищих навчальних закладів, зокрема і навчально-реабілітаційних як у глобальному, так і національному освітньому просторі. Вища освіта є визначальним чинником людського розвитку в сучасному глобалізованому світі.

УДК 336:316.614:377

DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).08

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КОЛЕДЖУ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ТА ЦІННОСТЕЙ

© Тріпак М., Жиліяк Н., 2021

Постановка проблеми. Духовне й соціально-економічне відродження України неможливе без зосередження уваги та зусиль на вирішенні проблем молоді загалом та молоді з особливими освітніми потребами зокрема як подальшого майбутнього країни, гаранта суспільно-економічного прогресу, адже подальший розвиток суспільства чи не найбільшою мірою залежить від забезпечення гідних стартових умов для життєдіяльності молодих поколінь.

Активні тенденції осучаснення існуючої системи вищої освіти, адаптація й осмислення європейських норм, пріоритетів і стратегій зумовлює ряд змін у системі соціально-економічних та фінансово-психологічних механізмів соціалізації закладів вищої освіти України.

Стан розробленості проблеми. Питання європейської інтеграції та функціонування Європейського Союзу цікавлять багатьох українських та закордонних дослідників. У контексті цієї проблеми опубліковано низку праць науковців різних галузей і правників з питань європейської інтеграції та функціонування Європейського Союзу: Н. Антонюк, В. Волес, М. Гердеген, Л. Гриневич, І. Грицяк, Д. Дайнен, В. Копійка, О. Краєвська, Т. Шинкаренко, Н. Мусик та ін.

Україна ще до свого статусу незалежної Держави декларативно визнала основні міжнародно-правові документи, які регламентують життєдіяльність осіб з обмеженими можливостями. Однак у цей період, як зазначає Н. Лавриченко [2], державна політика України мала переважно компенсаційний характер, заходи цієї політики концентрувалися на незначній фінансовій допомозі та наданні певних послуг. Завдання ж пристосування життєвого середовища до особливостей та потреб осіб із порушеннями, як умови їхньої успішної інтеграції в суспільство, навіть не формувалося.

Із часу ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини найбільшого визнання та поширення набуває соціальна модель суспільного буття, що пов'язана з дотриманням прав людини. Наразі розлади здоров'я розглядаються як соціальна проблема, а не як характеристика особистості.

Мета статті – з'ясувати, що соціально-розуміння, що всі люди різні від природи, недостатньо, що соціум дуже повільно створює відповідні умови середовища, яке б могло задовольнити потреби людей з інвалідністю, зокрема, виховати ставлення до них як до людей з особливими потребами, а також проаналізувати соціально-економічні механізми соціалізації інклюзивного коледжу, який навчає і готує молодь з особливими освітніми потребами до життя, в умовах євроінтеграційних тенденцій та цінностей.

Виклад основного матеріалу. Загальноприйнятою та ефективною моделлю суспільного буття є інклюзія, зокрема інклюзивна освіта. Відповідно до концепції розвитку інклюзивної освіти інклюзивне на-

вчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Інклюзивна освіта – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Соціальна інклюзія осіб з інвалідністю регулюється Декларацією соціального прогресу і розвитку (резолюція 2542 (XXIV) Генеральної Асамблеї ООН від 11.12.1969 р.); Декларацією про права розумово відсталих осіб (резолюція 2856 (XXVI) Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.1971 р.); Декларацією про права інвалідів (резолюція 3447 (XXX) Генеральної асамблеї ООН 09.12.1975 р.); Конвенцією про технічну і професійну освіту (резолюція Генеральної Асамблеї ООН 10.11.1989 р.); Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів (резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.1993 р.); Конвенцією ООН про права інвалідів (прийнята Генасамблеєю ООН 13 грудня 2006 року, набула чинності 3 травня 2008 року). Значною мірою близькими до зазначених документів є принципи соціальної інклюзії літніх людей з обмеженою дієздатністю.

Національне законодавство в цій сфері не чітко відділено від законодавства про статус осіб з інвалідністю, проте опирається на іншу групу принципів, закріплених у Декларації ООН щодо проблем старіння від 1992 року. Також ряд актів регулюють переважно права дітей-інвалідів і дітей, що опинилися в складній життєвій ситуації, а саме: Декларація прав дитини (резолюція 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від

20.11.1959 р.); Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (резолюція одинадятої сесії Генеральної конференції ООН з питань освіти, науки і культури від 14.11.1960 р.); Конвенція про права дитини (резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 20.11.1989 р.) [5].

Гармонізація українського законодавства щодо потреб осіб з інвалідністю відповідно до міжнародних норм і стандартів, зокрема до стандартів Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, є важливою умовою забезпечення їх прав і свобод.

Соціально-економічні та фінансово-психологічні механізми соціалізації інклюзивних закладів вищої освіти загальнодержавного значення є процесом активної, а отже, вибіркової, узгодженої із системою власних потреб і цінностей у сфері економіки, інтеріоризації економічних суспільних цінностей та залучення студента як індивідуума в систему економічних відносин. Такий ракурс розгляду дає можливість розуміти особистість як суб'єкта економічних відносин, тобто творця системи власних економіко-психологічних стосунків як відповідно до держави, так і до певної державної установи зокрема. Становлення суб'єкта соціуму як суб'єкта економічної соціалізації є процесом системним. Його системоутворюючим чинником доцільно розглядати економічну суб'єктність особистості, основним показником якої є система економіко-психологічних якостей, завдяки яким суб'єкт соціуму в умовах інклюзії ефективно вибудовує відносини з іншими суб'єктами економіки.

Соціалізація є однією з центральних проблем соціальної психології. А в умовах переходу сучасного українського суспільства до ринкових економічних відносин ця проблема в площині економічної психології ідентифікується в не менш актуальну проблему економічної соціалізації. Інклюзивна соціалізація – це багатогранний процес адаптації суб'єкта соціуму з особливими потребами до життя в суспільстві, засвоєння системи соціальних зв'язків і взаємовідносин. У процесі соціалізації формується

система цінностей, орієнтацій особистості здобувача, навичок соціально-економічних форм і методів поведінки суб'єкта соціуму й ефективної взаємодії між собою.

Соціалізація студента ЗВО передбачає участь молодшої людини в засвоєнні культури людських взаємовідносин у суспільстві, соціальних норм та ролей. У процесі соціалізації студент пізнає соціальну дійсність, оволодіває практичними навичками взаємодії з іншими суб'єктами, які виконують різні соціальні функції державної установи. Під час аналізу наукової літератури було виявлено, що процес соціалізації розглядається фахівцями з позиції двох підходів. Прихильники суб'єкт-об'єктного підходу (Е. Дюркгейм, Алан Р. Маршал, Т. Парсонс, Г. Террі Пейдж, Дж. Б. Томас) вважають, що соціалізація – це процес освоєння дій очікуваної поведінки у відносинах сім'ї та суспільства. При цьому пріоритетними є цілі соціальної адаптації та пристосування до соціального середовища. Представниками суб'єкт-суб'єктного підходу (У. Бронфенбреннер, Ф. Зенацький, І. Кон, Дж. Коулмен, Ч. Х. Кулі, Дж. Г. Мід, І. Таллмен, У. Томас та ін.) акцентується увага на активній, свідомій і творчій ролі людини в процесі соціалізації та реалізації своїх взаємовідносин з навколишнім середовищем [3, с. 9].

Тисячолітній розвиток людства свідчить, що найважливішими інструментами регулювання господарських та загальнодержавних перерозподільчих процесів є вартісні чинники, основа яких – фінанси і психологічні механізми та відносини відповідних суб'єктів економічної системи країни. Саме за їх допомогою суспільство може активно забезпечувати належний соціально-економічний розвиток кожного індивідуума нашої країни. За допомогою ефективних фінансово-економічних послуг населення і економічної діяльності суб'єкта господарювання, індивіда чи держави зокрема, здійснюється багатосторонній вплив на організацію ринкових відносин.

Ратифікація Україною Конвенції ООН про права інвалідів та затвердження Дер-

жавної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 р. поставили перед вітчизняними закладами вищої освіти низку завдань, які стосуються забезпечення відкритості і доступності освіти для людей будь-якого віку, стану здоров'я і матеріального становища, усунення проявів дискримінації, створення рівних можливостей для отримання якісної освіти, запровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях. Інклюзію необхідно розглядати одночасно і як політику, і як процес, які забезпечують усебічну участь усіх членів суспільства в будь-яких сферах життєдіяльності, зокрема в освітній. Згідно з положеннями Саламанської Декларації інклюзивна освіта може розглядатись як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права людини на отримання якісної освіти в закладі будь-якого типу за власним вибором. Інклюзивне навчання у вищій школі (за аналогією з середньою школою) можна визначити як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти студентам з інвалідністю шляхом організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Ефективність упровадження інклюзивного навчання залежить від багатьох чинників, насамперед від досконалості нормативно-правової бази, інформаційної підтримки, наукового, навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу.

Питання інклюзивного навчання зараз є неабияк актуальне, адже інклюзія – це певна освітня технологія, якою передбачено навчати та виховувати дітей з особливими потребами, створюючи умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу. Опанувати інформаційною компетентністю на сьогодні можна озброївшись девайсом із доступом до інтернету.

Студент з інвалідністю – це молода людина, яка невідкладно потребує послуг реабілітації, зокрема і в період здобуття ним вищої освіти. Спеціальний заклад вищої освіти впродовж усього терміну навчання

здійснює комплексну реабілітацію студента з інвалідністю: професійна (освітня) реабілітація є хоч і пріоритетною, проте лише невід'ємною її складовою. В цьому й полягає основна відмінність та особливість спеціального закладу вищої освіти.

Особливо важливим для здійснення завдань комплексної реабілітації студентів з інвалідністю є створення безбар'єрного доступу до усіх приміщень соціальної інфраструктури, а також забезпечення закладу освіти необхідними технічними засобами: засобами пересування (крісло колісне, палиці, ходунки, поручні, милиці), спеціальними засобами для орієнтування та обміну інформацією (диктофон, мобільний телефон для письмового спілкування), спеціальними засобами для самообслуговування (наколінники, наліктники, подушки протипролежневі), спеціальними засобами для догляду, особистої гігієни (крісло спеціальне, сидіння на унітаз, сидіння-наставка на унітаз, підставки для ванни, умивальників), спеціальними засобами для освіти (ресурси сайту дистанційної освіти, мультимедійна техніка, копіювальні прилади, системи підсилення звуку, диктофони, ноутбуки), спеціальним фізкультурно-спортивним обладнанням (кардіотренажери, силові тренажери, додаткові засоби для розвитку якостей).

Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж украї необхідний для навчання молодих людей з інвалідністю. Підтвердженням цього є той факт, що в коледжі (на сьогодні інституті) навчаються студенти з різних куточків України, а саме з Хмельницької, Вінницької, Чернівецької, Закарпатської, Одеської, Івано-Франківської, Тернопільської, Житомирської, Київської, Волинської, Луганської, Рівненської, Миколаївської, Запорізької, Кіровоградської, Львівської областей. Якісна освіта для осіб з інвалідністю – це феномен, який містить два компоненти: з одного боку, якість освіти, що є результатом діяльності вишу; з іншого – діяльності самої людини з обмеженими можливостями.

П'ятдесятирічна діяльність Кам'янець-Подільського планово-економічного технікуму-інтернату (Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж), який на сьогодні реорганізований в інститут, підтверджує переваги інклюзивної освіти (активна взаємодія дітей з особливими освітніми потребами з іншими дітьми, налагодження між ними дружніх стосунків; демонстрація здоровими дітьми відповідної моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами, а в результаті взаємодії в них формується мотивація до розвитку; підвищення самооцінки дітей з особливими освітніми потребами, утвердження їхнього «Я – частина цілого» тощо). Однак, не дивлячись на вищезазначене, упровадження інклюзивної освіти в Україні є складною та багатоаспектною проблемою. Окрім того, дослідження питання інклюзії в освіті дає підстави говорити, що визначено лише основні переваги, недоліки, принципи інклюзивної освіти переважно у сфері загальноосвітньої підготовки.

Як свідчать соціологічні дослідження (на основі проведеного анкетування випускників Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу в 2015–2016 рр., на сьогодні здобувачі вищої освіти університетів), у своїй переважній більшості інститути, університети реалізували вимоги інклюзивної освіти, однак потреба в спеціальних закладах вищої освіти залишається досить високою. Це дає можливість зробити висновок, що актуальною є потреба та доцільність функціонування на сучасному етапі в Україні спеціальних навчально-реабілітаційних закладів вищої освіти.

Згідно з Законом України «Про вищу освіту» коледж – це галузевий вищий навчальний заклад, що здійснює освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступеня бакалавра, і проводить прикладні наукові дослідження [1]. Тобто сучасний коледж відповідно до чинного законодавства, у якому ліцензовано перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, стає на рівні з вищими навчальними закладами як інститут або уні-

верситет. Згідно зі статутом реструктуризованого коледжу створюється колегіальний орган управління – вчена рада, яка визначає стратегію і перспективні напрями розвитку освітньої, наукової та інноваційної діяльності вишу, а основними структурними підрозділами коледжу є факультети, кафедри, бібліотека, управління тощо.

Дуже важливо, що освітня діяльність за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста, яка здійснюється коледжем і започаткована до набрання чинності Законом України «Про вищу освіту», продовжується в межах терміну навчання за певною освітньо-професійною програмою з видачею диплома молодшого спеціаліста. Адже студенти з інвалідністю мають змогу продовжувати свою фахову підготовку за освітнім ступенем «Бакалавр» і отримувати вищу освіту в спеціалізованому виші. У навчально-реабілітаційному коледжі є переваги державної підтримки для студентів з інвалідністю, а саме: безкоштовне чотириразове харчування, медичне обслуговування, проживання в гуртожитку, безбар'єрний доступ до освітнього середовища закладу тощо.

Однією з особливостей Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу є те, що він функціонує завдяки державі та підтримці з Державного бюджету України.

Сама структура фінансування відображає стабільність зростання надходження коштів. Загальний обсяг фінансування в кожному наступному звітному році зростає. Так, щороку, порівняно з 2014 роком, обсяг фінансування збільшено відповідно на 23,4, 43,6, 73,2%. Збільшення обсягів фінансування свідчить про позитивну оцінку діяльності коледжу та зростання його значення в загальній сукупності навчальних закладів України.

Не дивлячись на те, що коледж зберігає «традиції» спеціального закладу освіти для осіб з інвалідністю, він повною мірою реалізує переваги інклюзивного навчання: випускники адаптовані до умов реального професійного життя, беруть повноцінну участь у різних видах суспільної активнос-

ті, сприймаються соціумом як повноцінні, їх самооцінка утверджується, батьки не сприймають власних дітей як хворих, студенти отримують під час навчання комплекс реабілітаційних заходів, належний соціально-психологічний супровід.

Висновки. Викладене вище дає підстави стверджувати про необхідність та доцільність функціонування спеціальних навчально-реабілітаційних вищих навчальних закладів, зокрема коледжів, які здійснюють підготовку фахівців за ОКР «Молодшого спеціаліста» та ступенем вищої освіти «Бакалавра» з числа осіб з інвалідністю. Лише діяльність таких закладів вищої освіти здатна забезпечити спеціальний супровід (освітній, медичний, побутовий) своїм особливим вихованцям – молодим людям з фізичними обмеженнями.

Якісна освіта для осіб з інвалідністю – це складний феномен, який, з одного боку, говорить про необхідність для них якісної освіти, що є результатом діяльності вишу; а з іншого – потребує особистої діяльності людини з обмеженими можливостями.

Сьогодні конкуренція на ринку освітніх послуг, демографічна та соціально-економічна ситуації загострили проблему інклюзивної освіти та створення позитивного іміджу вищих навчальних закладів, у тому числі навчально-реабілітаційних, як у

глобальному, так і національному освітньому просторі. Вища освіта є визначальними чинниками людського розвитку в сучасному глобалізованому світі.

В Україні інклюзивна освіта є своєрідною новизною і водночас вимогою не лише часу. З моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – це є одним із міжнародних зобов'язань держави. ЮНЕСКО розглядає інклюзію як динамічний процес, який полягає в позитивному ставленні до різноманітності студентів у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку не як проблеми, а як можливостей для розвитку. Тому рух у напрямі інклюзії – це не тільки технічна або організаційна зміна, а й певна філософія в освіті.

Отже, роль освіти в сучасних умовах розвитку України є значною, від рівня освіти суспільства та ставлення до наукового потенціалу нації залежить можливість держави залишатися конкурентоспроможною на світовому ринку. Доступність інклюзивної вищої освіти в сучасному світі, безперечно, пов'язана з Болонським процесом. Ставши повноправним членом Європейського реєстру забезпечення якості, Україна зобов'язалася дотримуватись основних принципів здобуття вищої освіти особами з інвалідністю в рамках Болонського процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. 2014. № 1556–VII.
2. **Лавриненко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські обриси. Київ: Наукова думка, 2000. 205 с.
3. **Мудрик А. В.** Соціалізація людини: навчальний посібник для студентів університетів. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 304 с.
4. **Мухіна В.** Вікова психологія. Феноменологія розвитку: навчання студентів університетів. Київ: Центр навчальної літератури, 2007. 640 с.

REFERENCES

1. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»] // Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. 2014. No. 1556–VII. (in Ukrainian)
2. **Lavrynenko, N. M.** (2000) Pedagogika sotsializatsiyi: yevropeys'ki obrisy [Pedagogy of socialization: European outlines]. Kyiv: Naukova dumka, 205 p. (in Ukrainian)
3. **Mudryk, A. V.** (2004) Sotsializatsiya lyudyny: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv universytetiv [Human socialization: a textbook for university students]. Kyiv: Tsentr navchal'noyi literatury, 304 p. (in Ukrainian)
4. **Mukhina, V.** (2007) Vikova psykholohiya. Fenomenolohiya rozvytku: navchannya studentiv universytetiv [Age psychology. Phenomenology of development: teaching university students]. Kyiv: Tsentr navchal'noyi literatury, 640 p. (in Ukrainian)

5. Universal Declaration of human rights. URL: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>



Владислава ЛЮБАРЕЦЬ

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри менеджменту та
інноваційних технологій соціокультурної
діяльності Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова,
м. Київ ORCID ID 0000-0001-8238-1289

Наталія СКИБУН

кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри мовної підготовки
Національного медичного університету
ім. Богомольця, м. Київ
ORCID 0000-0003-2962-4725

Ключові слова: мовленнєва адаптація, підготовчі факультети, краєзнавчі студії, іноземні здобувачі освіти, соціокультурне середовище.

У статті розглянуто інструменти мовленнєвої адаптації, такі як підготовчі факультети та краєзнавчі студії, у межах яких прискорюється адаптація іноземних здобувачів освіти в соціокультурне середовище, що сприяє професійній підготовці в закладах вищої освіти. Визначено, що ефективно використання цих інструментів потребує командної роботи, високого рівня кваліфікації та комунікації науковців, викладачів, методистів вишів, які працюють з іноземними

УДК 811.161.2

DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).09

**МОВЛЕННЄВА
АДАПТАЦІЯ
ІНОЗЕМНИХ
ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТИ ЧЕРЕЗ
ОНЛАЙН
ПІДГОТОВЧІ
ФАКУЛЬТЕТИ
ТА ОНЛАЙН
КРАЄЗНАВЧІ СТУДІЇ**

© Любарець В., Скибун Н., 2021

студентами. Зважаючи на сучасні реалії (цифровізація та інформатизація, впровадження онлайн навчання), у статті запропоновано запровадження функціонування онлайн (віртуальних) підготовчих факультетів та віртуальних краєзнавчих студій у рамках функціонування цих факультетів. Констатовано, що використання інструментів онлайн освіти уможливорює підвищення інтенсивності вивчення української мови як іноземної в закладах вищої освіти.

Означено роль запровадження віртуальних краєзнавчих студій у підвищенні рівня мовної та мовленнєвої компетентностей іноземних здобувачів освіти, а також важливість віртуальних музеїв, телевізійних програм різних жанрів для мовної та мовленнєвої адаптації іноземних здобувачів освіти в соціокультурному середовищі.

Постановка проблеми. Сучасна глобалізація усіх сфер (економічної, соціальної, гуманітарної та політичної) суспільства відзначається високим темпом зростанням рівня цифровізації та мобільності населення.

Нові реалії розвитку цифровізації суспільства формують нові вимоги до освіти через трансформації ринку праці. Так, на сьогодні однією з основ ринку праці є короткострокові проекти, для виконання яких формуються мультікоманди (незалежно від національності, віросповідання та культури). Це все призвело до того, що людина може через кожні п'ять-сім років змінювати не тільки спеціалізацію, а й навіть професію. У зв'язку з цим базова освіта сьогодні не забезпечує її здобувача знаннями для роботи впродовж усього життя, а тому людина має навчатися впродовж життя. Крім того, глобалізація та мобільність стали катализатором поширення практики отримання освіти за межами своєї країни, у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) різних країн. Ось чому питання мовної та мовленнєвої адаптації іноземних здобувачів освіти стає вкрай актуальним для країн, які не є регіональними та/або глобальними центрами, оскільки їх мова не має світового та/або регіонального поширення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання адаптації навчання іноземних здобувачів освіти розглядалися такими дослідниками, як: І. Алексєєнко, А. Гадомська, Н. Гантімурова, І. Горішній, П. Гоцинський, Л. Дзюбенко, Л. Кайдалова, Н. Калашнік, Т. Кононова, І. Крицький, Т. Крицький, Г. Крицька, Т. Кудіна, М. Кушніров, В. Любарець, О. Матвійчук, О. Мочульська, Н. Ніколаєва, Ю. Рудяк, В. Сергієнко, С. Сисоева, Н. Федчишин, І. Фомін, Ж. Черкашина, Н. Черненко, М. Цуркан тощо.

Мета статті: на основі дослідження інструментів мовленнєвої адаптації іноземних здобувачів освіти до професійної підготовки, запропонувати створення нового формату для підготовчих факультетів та краєзнавчих студій.

Методи дослідження, використані в процесі написання статті, передбачають за-

стосування загальнонаукових та емпіричних методів, що ґрунтуються на системному підході. Крім цього, у процесі роботи застосовувались такі загальні методи досліджень, як узагальнення та порівняння. У результаті проведеного аналізу визначено основне коло питань, які виникають у межах дослідження інструментів мовленнєвої адаптації іноземних здобувачів освіти у професійній підготовці – підготовчих факультетів та краєзнавчих студій.

Виклад основного матеріалу. В Україні накопичено значний досвід організації навчання іноземних здобувачів освіти, а також наявний відповідний освітній потенціал вітчизняних ЗВО, пов'язаний як із давніми традиціями та педагогічними школами, так і з новітніми. Після підписання Угоди про співробітництво ЄС та України для вітчизняної вищої школи, здобувачів освіти та викладачів відкрилися нові можливості: брати участь у проектах з інтеграції в ЄС та Східного партнерства та європейський освітній простір.

Україна разом з країнами Європи є активним учасником Болонського процесу, що дає змогу вітчизняній освіті набувати європейського рівня, ставати конкурентоспроможною як у європейському, так і світовому освітньому просторі. Отож наша країна стає більш привабливою для іноземних студентів через вигідне географічне положення між країнами Сходу й Азії, відносно низьку вартість навчання й проживання з можливістю отримання якісних освітніх послуг, а також наявністю потужних науково-освітніх центрів у містах Київ, Львів, Одеса, Харків, Дніпропетровськ, Донецьк, Вінниця, Івано-Франківськ та інших [14].

В Україні серед іноземних громадян користуються популярністю «медичні і фармацевтичні спеціальності», професійна підготовка яких відбувається у «16 вищих медичних навчальних закладах України» [7, с. 60]. «За інформацією Українського державного центру міжнародної освіти, переважна більшість здобувачів освіти-іноземців є вихідцями з країн Азії (Іраку, Індії, Китаю, Сирії, Туреччини), Африки

(Марокко, Нігерії, Камеруну), країн СНД (Азербайджан, Туркменістан)» [3, с. 6].

Зважаючи на повний перехід навчання у вітчизняних ЗВО українською мовою, досить актуальним є питання мовної та мовленнєвої адаптації як майбутніх іноземних абітурієнтів, так й іноземних здобувачів освіти, які приїздять на навчання. Дослідниця М. Цуркан наголошує на формуванні «професійної компетентності, складовими якої є різні компетенції (мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна та інші), у процесі становлення майбутнього лікаря потребує міждисциплінарного обґрунтування інтегрованої моделі, удосконалення змісту, форм і методів навчання, створення сприятливих психолого-педагогічних умов практичної навчальної діяльності» [17, с. 51]. Тому мовленнєва адаптація іноземних здобувачів освіти до професійної підготовки є запорукою формування професійної компетентності, навичок, здібностей, здатностей, спроможностей для отримання конкурентоспроможних фахівців на глобальному ринку праці. Адже без знання української мови як іноземної на рівні володіння згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями (The Association of Language Testers in Europe) [18] з мовної освіти менших, ніж рубіжний (Threshold або B1), не можна говорити про можливість набуття професійної підготовки на високому рівні.

Як зазначає Т. Кононова, для формування повноцінного спеціаліста за роки навчання у ЗВО, з іноземними здобувачами освіти необхідно проводити всебічний аналіз навчання у різних країнах світу, розробки концептуальних основ реформування системи підготовки іноземних спеціалістів для зарубіжжя в Україні в умовах політичних, економічних і соціальних змін. Також вчена наголошує на необхідності ґрунтувати у процесі симбіозу навчальної та професійної діяльності використання сучасних цифрових технологій [8, с. 252]. Підтвердження її суджень можна знайти в Єдиній типовій навчальній програмі з української мови для студентів-іноземців осно-

вних факультетів нефілологічного профілю ЗВО України III–IV рівнів акредитації, де відзначається, що «комунікативна мета навчання... досягається шляхом формування у здобувачів освіти необхідних мовних і мовленнєвих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, усне мовлення, писемне мовлення), забезпечуючи їм можливість спілкування в українському мовному середовищі (навчання, побут, культура) та здобуття спеціальності [5]. Погоджуємось з умовиводом А. Гадомської, що кінцеві цілі отримання освітніх послуг іноземних здобувачів освіти частково чи повністю реалізуються за умови організаційного поетапного впровадження алгоритму системи завдань [2, с. 60–61].

Своєю чергою І. Крицький звертає нашу увагу на те, що «професійною компетентністю майбутнього лікаря» є «теоретична і практична підготовленість студента на основі особистих і професійно важливих якостей»; його стану сформованості професійних знань, умінь і навичок, культури мовлення, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, аналітичних, прогностичних, проєктувальних здібностей, необхідних для виконання професійної діяльності лікаря, а сам процес набуття професійної компетентності у ЗВО потрібно розглядати «як процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з природничо-гуманітарних, фундаментальних і клінічних дисциплін; уміння застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях; розвиток особистісно важливих якостей і професійно важливих властивостей, що забезпечить особистісне становлення майбутнього лікаря» [9, с. 46].

На думку С. Сисоевої, компетентність – це інтегрована особистісна «якість особи (її капітал)», яка формується на етапі освітнього процесу, остаточно формується і розвивається у професійній діяльності «та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань» [16, с. 8].

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) дефініція «компетентність» визначається динамічною комбінацією знань,

умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність та навчатися впродовж усього життя на різних рівнях вищої освіти [15]. Також на законодавчому рівні визначено «автономію закладу вищої освіти», «академічну добросовісність», «академічну мобільність», «академічну свободу», «Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему (ЄКТС)», що дає змогу говорити про достатньо серйозні наміри нашої влади інтегрувати вітчизняний освітній простір у світовий, щоб дати змогу стати нашим ЗВО конкурентоспроможними на світовому ринку освітніх послуг, а це дає змогу готувати спеціалістів, які будуть затребуваними на світовому ринку праці. За таких обставин ще більше іноземних здобувачів освіти вибиратимуть нашу країну для отримання вищої освіти як базової, так і безперервної. Наприклад, М. Цуркан зазначає, що «процес навчання в українських закладах вищої медичної освіти за своєю суттю є білінгвальним», адже «більшість англомовних студентів-іноземців опановують професію англійською мовою, але при цьому «побутування» в українському соціокультурному середовищі, вивчення клінічних дисциплін на базі лікувальних медичних закладів відбувається шляхом вивчення української мови як іноземної» [15, с. 51].

У Єдиній типовій навчальній програмі (2008) наголошується необхідність урахування того, що практика іноземних здобувачів освіти проходить в українських медичних закладах, де комунікація на рівні лікар-лікар, лікар-пацієнт-лікар та лікар-пацієнт відбувається переважно українською мовою, відповідно рівень знання української мови повинен бути таким, щоб забезпечував професійну діяльність та комунікативну компетентність лікаря-іноземця. А тому «володіння... уміннями й навичками мовленнєвої діяльності досягається за допомогою комплексного підходу

до підготовки спеціалістів для зарубіжних країн» [5, с. 4].

На думку М. Кушнірова, «іноземна мова у процесі такого навчання є не лише засобом комунікації, але й інструментом пізнання світу, здобуття фахових знань і вмінь, досягнення високого рівня мовної та мовленнєвої компетенції» [11, с. 252]. Така «білінгвальність» іноземних здобувачів освіти є дуже корисною для вітчизняних ЗВО, адже вона, вимагаючи аналогічну «білінгвільність» серед викладачів та методистів, сприяє підвищенню їх комунікативних, мовних та мовленнєвих компетентностей.

Тому, вважає Н. Гантімура, «особливої актуальності в підготовці іноземних здобувачів освіти – майбутніх лікарів, які перебувають у нових соціальних умовах іншої країни протягом 6–7 років, набуває формування в них готовності до спілкування українською мовою в процесі навчання й у лікувальній практиці, що потребує вдосконалення освітнього процесу у ЗВО шляхом використання педагогічних інновацій» [3, с.6].

Компаративний аналіз дав можливість зробити висновок, що масова поява іноземних здобувачів освіти у вітчизняних ЗВО позитивно впливає на національний освітній простір через потребу відповідати високим світовим освітнім стандартам не тільки в освітній сфері, а й соціально-культурному та побутовому середовищі, у якому перебувають іноземні здобувачі освіти. Ці потреби можна задовільнити шляхом запровадження підготовчих факультетів та використання можливостей краєзнавчих студій. Так, Л. Кайдалова і Ж. Черкашина, вивчаючи особливості підготовки іноземних громадян на підготовчих факультетах у ЗВО, зазначають, що освітній процес іноземних здобувачів освіти на підготовчому факультеті в Національному фармацевтичному університеті є особливим початковим етапом навчання, де «за досить короткий час (8–10 місяців) здобувачі освіти повинні засвоїти не тільки достатній обсяг теоретичних знань... літературної мови,

але і створити власну лексичну базу, сформувати мовні, комунікативні навички та вміння, які будуть необхідні їм для повноцінної участі у житті ЗВО», насамперед це повинно сприяти «створенню всіх необхідних умов для швидкої адаптації іноземців у новому соціально-культурному середовищі» [6].

Зазначені завдання є важливими для підготовчих факультетів інших ЗВО. Так, наприклад, у Національному медичному університеті імені О.О. Богомольця на підготовчому факультеті для вивчення української мови як іноземної навчальною програмою передбачено 720 годин на рік. Крім того, здобувачі освіти вивчають на підготовчому факультеті навчальну дисципліну «Країнознавство» (48 годин). У другому семестрі вивчають біологію, фізику, хімію, математику, інформатику українською мовою. Однією з проблем є те, що здобувачі освіти інколи приєднуються до навчального процесу в групі не одночасно. Ця ситуація часто виникає через проблеми, пов'язані з отриманням посвідки на проживання. Отже, виникає проблема, що здобувач освіти, починаючи навчання в групі, вже має прогалини в початкових знаннях, а це жодним чином не сприяє процесу адаптації. Ось чому «підготовче відділення для іноземних громадян – це перша направлена сходинка в опануванні базою знань, навичок та умінь у сфері майбутньої професії» [13, с. 196]. Навчання іноземних здобувачів освіти на підготовчому відділенні – це складний, розгалужений, творчий процес, що залежить від багатьох чинників: початкового рівня підготовки, психічної готовності до адаптації, здатності засвоювати інформацію нерідною мовою, мотивації до оволодіння певною базою мовленнєвих знань, навичок та умінь у соціокультурному середовищі [12].

Як показує практика, питання адаптації завжди є актуальними, адже «іноземному студенту-медику доводиться вирішувати різноманітні завдання, що вимагають сформованості умінь і знань у таких підсферах навчально-професійної діяльнос-

ті, як: слухання лекцій; підготовка до практичних занять; робота в лабораторії; консультації; складання модульних контролів; оформлення лабораторних, наукових праць або рефератів; підготовка доповідей і повідомлень та презентацій; участь у клінічній та фармацевтичній практиці тощо» [7, с. 60–61].

Для ЗВО є також важливим, щоб іноземний студент якомога швидше та глибше пройшов адаптацію і розпочав процес здобування професійної освіти.

На сьогодні широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, інформатизації в освітні процеси дає більш широкий інструментарій для адаптації іноземних здобувачів освіти в мовне, соціокультурне середовище. Використання онлайн освіти та віртуалізація освітнього процесу прискорюють процеси адаптації. Уже розроблені та впроваджені в широкий (відкритий) доступ авторські відео та онлайн уроки, доступ до яких є з усіх куточків світу і не вимагає фізичної присутності студента в аудиторії. Тобто традиційний формат підготовчих факультетів та краєзнавчих студій можна розширити новими можливостями, які дають цифрові віртуальні технології. Нами пропонується трансформувати їх у новий формат – онлайн (віртуальні) підготовчі факультети (далі – ОВПФ) та онлайн (віртуальні) і краєзнавчі студії (далі – ОВКС). Такий формат відкриває нові можливості для адаптації як для вітчизняних, так і зарубіжних ЗВО, у яких відбувається підготовка фахівців з використанням української мови. Водночас ОВПФ та ОВКС можна адаптувати на різні мови і це вже буде продукт світового рівня, який можна виставляти на глобальних освітніх платформах. Адже, вважає І. Алексеєнко, «під впливом ряду факторів, як лінгвістичних, так і соціокультурних, поняття «навчання мови» поступово витісняється новим – «навчання мови і культури», зокрема «культури міжособистісного спілкування суб'єктів, які належать до різних соціумів», коли «використання краєзнавчо-

го матеріалу відповідає принципам культурологічного підходу в навчанні іноземних мов», а «у поняття «культура» вкладають сукупність багатьох факторів (матеріального і духовного змісту), які оточують індивіда і сприяють його соціалізації в суспільстві» [1, с. 12–13].

Зважаючи на те, що сьогодні значна частина культурної спадщини оцифровується і стає більш доступною та відкритою, її використання у навчальному процесі (процесі адаптації) тільки покращує результати. За словами В. Сергієнко, «прискорення адаптації до навчального процесу в нових умовах» через «розвиток здатності набуття умінь для самостійного виконання навчальних завдань; виховання стійкого інтересу і потреби в безперервному одержанні знань, професійному самовдосконаленні» [13, с.196]. Отже, розширення можливостей ОВПФ та ОВРС тільки сприятиме збільшенню кількості іноземних здобувачів освіти у вітчизняних ЗВО, адже мовленнєву адаптацію можна набувати онлайн (віртуально) не виїжджаючи зі своєї країни, що зменшує вартість.

Головною перепорою для впровадження ОВПФ та ОВРС є певна неготовність ЗВО до необхідності «формування лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень» через запровадження «використання мережевих мультимедійних навчально-методичних комплексів». Хоча певні розробки вже напрацьовані і їх кількість буде тільки зростати, зважаючи на продовження карантинних заходів та онлайн навчання у ЗВО. Прикладом є «мережевий мультимедійний навчально-методичний комплекс «Українська мова для іноземців» [10], «Програма з української мови як іноземної, розроблена А. Березовенко, Л. Дзюбенко, Т. Шевчук, яка розрахована на 7 семестрів» (2015) та орієнтована «на сучасні інформаційні технології (наприклад, застосування елементів кіберспілкування, використання Skype і відеоконференцій)» [2, с. 61–62].

Крім традиційних інструментів до онлайн форматів адаптації можна внести креолізовані тексти україномовної реклами, які масово розповсюджуються через масмедіа і є доступними для всіх. За словами А. Гадомської, «креолізовані тексти україномовної реклами є зручним, містким і перспективним матеріалом для: постійного поповнення їхнього активного і пасивного словникового запасу лексикою практично з усіх сфер суспільного життя; створення ситуацій реального спілкування, в яких вони мають можливість реалізувати свої фонові культурологічні знання, практично застосувати граматику української мови» [2, с. 52].

Підсумовуючи дослідження, необхідно зазначити, що в сучасних освітніх умовах постійно збільшується рівень використання онлайн та віртуальних інструментів надання освітніх послуг. А тому нами запропоновано створення нового формату для підготовчих факультетів та краєзнавчих студій, а саме: онлайн (віртуальні) підготовчі факультети та онлайн (віртуальні) краєзнавчі студії. Повноцінне їх розгортання дасть змогу розширити географію та кількість іноземних здобувачів освіти, адже мовну та мовленнєву адаптацію вони можуть проходити у себе вдома. При цьому до мовної підготовки можна додавати ті предмети, які будуть вивчатися у ЗВО для вирівнювання базових знань майбутніх здобувачів освіти, що покращить рівень їх професійної підготовки. Водночас такі ОВПФ та ОВКС можна адаптувати для окремих напрямів освіти (медична, інженерна, лінгвістична тощо). Крім того, ОВПФ та ОВКС можна оформити як окремі освітні продукти та розміщувати його на глобальних освітніх платформах.

Зважаючи на майбутній розвиток суспільства, вплив результатів цифрової та промислової революцій на освітні процеси, глобалізація, інтеграція та універсалізація всіх суспільних сфер і процесів, питання мовленнєвої адаптації потребуватиме подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Алексеев І. В.** Реалізація краєзнавчого компоненту змісту навчання іноземної мови у старшій школі (на матеріалі елективного курсу з англійської мови) // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2014. Вип. 32. С. 12–14.
2. **Гадомська А. А.** Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних здобувачів освіти засобами креолізованих рекламних текстів: автореф. дис. ... канд. пед. наук., спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Одеса, 2017. 21 с.
3. **Гантімурова Н. І., Федчишин Н. О., Рудяк Ю. А.** Професійна підготовка здобувачів освіти-іноземців у медичних університетах України // Підвищення якості вищої медичної освіти. Медична освіта. 2019. № 4. С.
4. Державний стандарт з української мови як іноземної. I середній рівень (B1) / [уклад.: Н. С. Ніколаєва та ін.]. Київ: [КНУ імені К. Д. Шевченка], 2012. 36 с.
5. Єдина типова навчальна програма з української мови для здобувачів освіти-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / Наук.-метод. комісія з підгот. іноз. громадян, уклад.: Л. І. Дзюбенко [та ін.]. Київ, 2008. 48 с.
6. **Кайдалова Л. Г., Черкашина Ж. В.** Особливості підготовки іноземних громадян на підготовчих факультетах у вищих навчальних закладах // Проблеми трудової та професійної підготовки. Серія «Проблеми оновлення змісту педагогічної освіти в умовах євроінтеграції». 2011. Вип. 19. С. 42–50.
7. **Калашник Н. В.** Особливості освітньо-виховної роботи з іноземними студентами у вищих медичних навчальних закладах України // Педагогічні науки. 2016. Вип. 1 (83). С. 60–66.
8. **Кононова Т. О.** Аналіз проблеми професійної підготовки іноземних здобувачів освіти у ВНЗ України // Проблеми інж.-пед. освіти: зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків: УІПА, 2013. № 38/39. С. 252–257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_40
9. **Крицький І. О., Гоцинский П. В., Крицький Т. І., Горішній І. М., Мочульська О. М., Крицька Г. А.** Формування професійної компетентності майбутнього лікаря на прикладі здобувачів освіти медичного факультету ТДМУ // Медична освіта. 2018. № 3. С. 44–47. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2018.3.8849
10. **Кудіна Т. М.** Формування лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2013. 24 с.
11. **Кушніров М. О.** Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісно-розвитку й гуманізму // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 8 (42). С. 348–356.
12. **Любарець В. В.** Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультур-

REFERENCES

1. **Aliksieienko, I. V.** (2014) Realizatsiia kraieznavchoho komponentu zmistu navchannia inozemnoi movy u starshii shkoli (na materialii elektyvnoho kursu z anhliiskoi movy) [Implementation of the local history component of the content of foreign language teaching in high school (on the material of an elective course in English)]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Seriia «Pedahohika, sotsialna robota». Uzhhorod. Vypusk 32. [in Ukrainian].
2. **Hadomska, A. A.** (2017) *Metodyka movlennievo-kulturnoi adaptatsii inozemnykh studentiv zasobamy kreolizovanykh reklamnykh tekstiv*. [Methods of speech and cultural adaptation of foreign students by means of creolized advertising texts]: dyser. na zdob. nauk. stup. kand. ped. nauk. Odesa. [in Ukrainian].
3. **Hantimurova, N. I., Fedchyshyn, N. O., Rudiak, Yu. A.** (2019) *Profesiina pidhotovka studentiv-inozemtsiv u medychnykh universytetakh Ukrainy*. [Professional training of foreign students in medical universities of Ukraine]. *Pidvyschennia yakosti vyshchoi medychnoi osvity. Medychna osvita*. № 4. [in Ukrainian].
4. *Derzhavnyi standart z ukrainskoi movy yak inozemnoi. I serednii riven (V1)*. (2012) [State standard for Ukrainian as a foreign language. And the average level (B1)]. Kyiv: [KNU imeni K. D. Shevchenka]. [in Ukrainian].
5. *Iedyna typova navchalna prohrama z ukrainskoi movy dlia studentiv-inozemtsiv osnovnykh fakultetiv nefilolohichnoho profilii vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy III–IV rivniv akredytatsii*. (2008) [The only typical curriculum in the Ukrainian language for foreign students of the main faculties of non-philological profile of higher educational institutions of Ukraine III–IV levels of accreditation]. *Nauk.-metod. komisiia z pidhot. inoz. Hromadian / uklad. L. I. Dzyubenko [ta in.]*. Kyiv. [in Ukrainian]
6. **Kaidalova, L. H., Cherkashyna, Zh. V.** (2011) *Osoblyvosti pidhotovky inozemnykh hromadian na pidhotovchykh fakultetakh u vyshchykh navchalnykh zakladakh*. [Features of training of foreign citizens at preparatory faculties in higher educational institutions]. *Ser. Problemy trudovoi ta profesiinoi pidhotovky*. Ser. *Problemy onovlennia zmistu pedahohichnoiosvity v umovakh yevrointehratsii*. Vypusk. 19. [in Ukrainian]
7. **Kalashnik, N. V.** (2016) *Osoblyvosti osvitno-vykhovnoi roboty z inozemnymy studentamy u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy*. [Features of educational work with foreign students in higher medical educational institutions of Ukraine]. *Pedahohichni nauky*. Vypusk 1(83). [in Ukrainian]
8. **Kononova, T. O.** (2013) *Analiz problemy profesiinoi pidhotovky inozemnykh studentiv u VNZ Ukrainy*. [Analysis of the problem of professional training of foreign students in Ukrainian universities]. *Problemy inzh.-ped. osvity: zb. nauk. pr. / Ukr. inzh.-ped. akad. Kharkiv: UIPA, № 38/39*. [in Ukrainian]
9. **Krytskyi, I. O., Hoshchynskiy, P. V., Krytskyi, T. I., Horishnii, I. M., Mochulska, O. M.,**

ної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2019. 43 с.

13. **Матвійчук О. В., Сергієнко В. П.** Особливості навчання фізики іноземних здобувачів освіти на підготовчому відділенні технічного університету // Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Херсонський державний університет. Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. Вип. 43. С. 194–201.

14. Підготовка фахівців для іноземних країн у вищих навчальних закладах України: проблеми та перспективи розвитку: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., 24–25 черв. 2010 р. / ред. кол.: Н. М. Черненко, І. Л. Фоміна. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2010. 139 с.

15. Про вищу освіту: закон України. Відомості Верховної Ради України від 19.09.2014, № 37–38, стор. 2716, стаття 2004.

16. **Сисоєва С. О.** Компетентісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. 2015. С. 1–23. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11033/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf>

17. **Цуркан М.** Формування професійної мовленнєвої компетентності іноземних здобувачів освіти-медиків на заняттях з української мови // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. № 3(60). С. 51–56.

Krytska, H. A. (2018) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho likaria na prykladi studentiv medychnoho fakultetu TDMU. [Formation of professional competence of the future doctor on the example of students of the medical faculty of TSMU]. Medychna osvita, no. 3. [in Ukrainian].

10. **Kudina, T. M.** (2013) Formuvannia leksychnoi kompetentnosti ukrainskoi movy v inozemnykh slukhachiv pidhotovchykh viddilen [Formation of lexical competence of the Ukrainian language in foreign students of preparatory departments]. avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv. [in Ukrainian]

11. **Kushnirov, M. O.** (2014) Suchasni pidkhody do navchannia inozemnoi movy: oriantatsiia na tsinnosti osobystisnoho rozvytku y humanizmu. [Modern approaches to foreign language teaching: focus on the values of personal development and humanism]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, no. 8 (42). [in Ukrainian]

12. **Liubarets, V. V.** (2019) Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv sotsiokulturnoi diialnosti v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyscha. [Theory and practice of professional training for social and cultural managers in the minds of the information and educational center]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk. Kyiv. [in Ukrainian]

13. **Matviichuk, O. V.** (2006) Osoblyvosti navchannia fizyky inozemnykh studentiv na pidhotovchomu viddilenni tekhnichnoho universytetu. [Features of teaching physics to foreign students at the preparatory department of the Technical University]. Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky / Khersonskiy derzhavnyi universytet. Kherson: Vyd-vo KhDU, vyp. 43. [in Ukrainian]

14. Pidhotovka fakhivtsiv dlia inozemnykh krain u vshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy [Training of specialists for foreign countries in higher educational institutions of Ukraine]: problemy ta perspektyvy rozvytku: zb. materialiv mizhnar. nauk.-prakt. konf., 24–25 cherv. 2010 r. / red. kol.: N. M. Chernenko, I. L. Fomina. Odessa: PNU imeni T. G. Ushynskoho, 2010. [in Ukrainian]

15. Pro vshychu osvitu. [About higher education]. (2014) Zakon Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 19.09.2014, no. 37–38, stor. 2716, stattia 2004. [in Ukrainian]

16. **Sysoieva, S. O.** (2015) Kompetentnisno zoriientovana vshcha osvita: formuvannia naukovooho tezaurusu. [Competence-oriented higher education: the formation of a scientific thesaurus]. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11033/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf> [in Ukrainian]

17. **Tsurkan, M.** (2019) Formuvannia profesiinoi movlenniivoi kompetentnosti inozemnykh studentiv-medykiv na zaniattiakh z ukrainskoi movy. [Formation of professional speech competence of foreign medical students in Ukrainian language classes]. Neperervna profesiina osvita: Teoriia i praktyka. Seriia: Pedahohichni nauky. Vypusk no. 3(60). [in Ukrainian]

18. The Association of Language Testers in Europe. URL: <https://www.alte.org>

III МІЖНАРОДНА НАУКОВА СТУДЕНТСЬКА КОНФЕРЕНЦІЯ «МОЛОДЬ І НАУКОВИЙ ПРОГРЕС У СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ ТА ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ СУСПІЛЬСТВА»

в Навчально-реабілітаційному закладі вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут» (11 листопада 2021 р.)

11 листопада 2021 відбулась III Міжнародна наукова студентська конференція «Молодь і науковий прогрес у соціально-економічному та освітньому просторі суспільства» у НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут».

З вітальними словами до усіх присутніх виступили: **Посітко Михайло Володимирович** – Кам'янець-Подільський міський голова; **Тріпак Мар'ян Миколайович** – заслужений працівник освіти України, кандидат економічних наук, доцент, в. о. ректора Навчально-реабілітаційного закладу вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут»; **Гарбарєць Ірина Алініївна** – в.о. директора Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу; **Гуменюк Ірина Леонтіївна**, заступник директора з наукової, інноваційної та міжнародної роботи, кандидат економічних наук;

Шкира Лілія Сергіївна – головний спеціаліст відділу регіональної молодіжної політики та підтримки ініціатив молоді департаменту молодіжної політики Міністерства молоді та спорту України; **Куцик Петро Олексійович** – доктор економічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, ректор Львівського торговельно-економічного університету; **Грінько Алла Павлівна** – член Науково-методичної комісії (підкомісія «Облік і оподаткування») МОН України, доктор економічних наук, професор, декан факультету менеджменту Харківського державного університету харчування та торгівлі;

Кочубей Наталя Василівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та інноваційних тех-

нологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; **Тополян Рубен Михайлович** – Голова Ради стейкхолдерів Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу; **Amit Kumar (Аміт Кумар)** – керуючий партнер та засновник AKG Global Support Services (OPC) Pvt Ltd, India; **Бахмат Наталія Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри, заступник декана з наукової роботи та інформатизації освітнього процесу, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Оксана Прокопишин**, кандидат економічних наук, доцент, Львівський національний аграрний університет.

До конференції долучились науковці, професіонали-практики, голови молодіжного осередку, студенти з різних регіонів України та закордону.

Пленарне засідання відкрив **Amit Kumar (Аміт Кумар)**, керуючий партнер та засновник AKG Global Support Services (OPC) Pvt Ltd, India. Тема доповіді: Education system in India (Система освіти в Індії). Свої доповіді на пленарному представили студенти закладів вищої освіти та Кам'янець-Подільський Державний Інститут: **Боденчук Вікторія** – «Молодіжна політика як загальнонаціональний пріоритет держави» (Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж); **Гераймович Богдана** «Socio-Psychological Rehabilitation of Personality: Stages, Technologies, Techniques» (Національний університет біоресурсів і природокористування України); **Камінська Вікторія** – «Кібербулінг як соціальний фено-

мен у сучасному суспільстві» (Західно-український Національний університет); **Мединська Катерина** – «Вплив дистанційної форми навчання на ефективність педагогічної взаємодії в системі «вчитель – учень» фасилітатор діалогів, член Української спілки психотерапевтів, керівниця міжнародної благодійної організації «Українські серця»; **Решетюк Олександр** – «Маркетинг, PR і реклама в сучасному бізнесі» (Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж).

Під час пленарного засідання відбувались жваві та змістовні дискусії англійською та українською мовою. Щиро дякуємо усім доповідачам і студентам та викладачам Кам'янець-Подільського державного інституту та ЗВО України за неймовірні обговорення соціально-економічних, соціально-психологічних та соціокультурних проблем сучасності!

Секційні засідання III Міжнародної наукової студентської конференції «Молодь і науковий прогрес у соціально-економічному та освітньому просторі суспільства» відбувались за напрямками:

Обліково-економічна політика в сучасних умовах (Організаційно-методичні аспекти обліку, аналізу та оподаткування, Digital-технології в економіці та соціальній сфері; Сучасна економіка очима молоді; Фінансовий менеджмент в умовах глобалізації економіки; Роль молоді в соціально-еко-

номічній трансформації суспільства; Електроенергетика: традиційна чи альтернативна; Стратегії інноваційного розвитку природничих наук: досвід, проблеми, перспективи) та

Теоретико-методологічні засади сучасної освіти, науки, соціальної роботи та психології (Актуальні проблеми гуманітарних наук в сучасному полікультурному просторі; Соціально-психологічні технології розвитку особистості; Соціальна робота в контексті соціокультурних змін).

Під час обговорення студентська молодь пропонувала власні напрацювання та відстоювала позиції щодо вирішення актуальних питань та проблем.

Щиро дякуємо всім учасникам за цікаві доповіді, інноваційні ідеї та вашу самостійність і цілеспрямованість у побудові власних науково-дослідних робіт! Дякуємо науковим керівникам за високий рівень підготовки та підтримки студентів! Сподіваємось на подальшу співпрацю!

Мар'ян ТРІПАК

кандидат економічних наук, доцент,
в. о. ректора Навчально-реабілітаційного
закладу вищої освіти «Кам'янець
Подільський державний інститут»

Ірина ГУМЕНЮК

кандидат економічних наук, заступник
директора з наукової, інноваційної
та міжнародної діяльності Навчально-
реабілітаційного закладу вищої освіти
«Кам'янець Подільський державний
інститут»

ABSTRACTING REVIEW OF JOURNAL ARTICLES

HEAD EDITOR PAGE

Victor ANDRUSHCHENKO

SOCIAL AND EDUCATIONAL POVERTY OF MARXIST MATERIALISM.....5

"Extremes converge"... "Any absolute extreme is harmful" ... These philosophical truths become especially noticeable when considering the relationship of such opposite phenomena as "matter" and "spirit" in their meaning for society as a whole, the development of economic infrastructure, political systems, especially for education, culture and upbringing. For almost two hundred years, the peoples of the Russian Empire and the former USSR, as well as parts of the European people, lived according to the guidelines of Marxism, a philosophical and political doctrine constructed by Marx and Engels, whose ascending philosophical instruction was the primacy of "matter" and the secondary nature of "spirit".

In the understanding of history, it meant the "primacy of the material basis" and the secondary nature of the "superstructure", the need to develop first of all the material foundations of social existence, and then the spiritual life, the formation of man as a person. "Spirit" turned out to be subordinate to "matter", and thus - man as the crown and the top of the evolution of the living spiritual-material world appeared in the backyard of nature and history.

The people who (under the guidelines of Marxism) carried out a revolution and began to build imaginary socialism, as a result received a vulgarly ideologized material and spiritual life, culture and education, a desecrated religion. The dominance of the priorities imposed by Marxism-Leninism led to serious deviations from the civilizational principles of human life, namely the formation of a totalitarian society and a one-dimensional personality. Then the agenda of public life was determined by stagnation, decline, the finale of which was the collapse of the Soviet Union.

Keywords: man, activity, consciousness, culture, matter, being, spirit, idea, history, science, education, upbringing

URGENT PROBLEM

Volodymyr YEVTUKH

MULTICULTURAL/INTERCULTURAL EDUCATION: FOREIGN

EXPERIENCE AND PERSPECTIVES FOR UKRAINE 13

The article considers a number of issues related to such a phenomenon as «multicultural/intercultural education»: it reproduces the principles of its origin, its dynamics and its prospects. The focus is on the experience of the United States, some European countries, where the beginnings of its history are rooted and the latest trends in its development are formed. Analyzing the state of this type of education the author argues that it is an objective social necessity in countries with poliethnic populations and that it promotes mutual perception of «ethnocultural diversity» ensuring equal access to knowledge and creating an atmosphere of conflict-free ethnic interaction and social cohesion. The basic principles of building system of multicultural/intercultural education are highlighted, the importance of including its elements in the curricula of educational institutions is clarified, its mobilizing role in building a system of interethnic tolerance based on information and knowledge about the history and culture of different communities living within the same ethno-political organism is illustrated.

The author believes that the relevance of multicultural/intercultural education in the Ukrainian social space is due primarily to the fact that Ukraine is a factor in global processes,

in particular in the field of ethno-national development and the dynamics of its ethno-national structure of its population encourages its intensive implementation.

Keywords: multiculturalism, interculturalism, multicultural education, intercultural education, multicultural/intercultural education, educational space, ethno-cultural diversity.

Sergiy KURBATOV

SEARCHING FOR AN OWL OF MINERVA: EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN PHILOSOPHY

IN THE LEADING INTERNATIONAL UNIVERSITY RANKINGS 34

The paper is devoted to the analyses of evaluation of educational programs in philosophy in leading Ukrainian university rankings. We need to mention that among the three leading international university rankings - Shanghai Ranking, QS World University Rankings and THE World University Rankings - only in QS rankings there is a special area ranking in philosophy. In Shanghai Ranking this area is absent and in THE rankings it is only a part of wider area of arts and humanities. Also we analyzed the structure of philosophical disciplines in the best universities in this area according to the recent results of QS World University Rankings in the area of philosophy. The paper was published as part of a research project "Convergence of economic and educational transformations in the digital society: modeling the impact on regional and national security"(No. 0121U109553).

Keywords: international university rankings by subject, philosophy, indicators of evaluation of philosophy, educational programs in philosophy, philosophical disciplines.

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURI: SEARCH FOR PRIORITIES

Alexandra RUBANETS

NETWORKED EDUCATIONAL SPACE 39

The article, based on the study of the peculiarities of online and distance learning, substantiates the need for the formation of a networked educational space as an integrated form that combines the use of information and network technologies with interactive forms of learning. Network cognitive processes and network communications in teaching are considered. The necessity of transition from textual reality to use of network technologies as a basis of application of interactive forms of training and formation on the basis of network cognitive activity of knowledge, expert, analytical and project environment of educational process is substantiated. The formation of communicative connections in the context of network cognitive activity is considered as the basis for the acquisition and implementation of social competencies and ethical norms. Concentration of efforts of participants around achievement of the general purpose promotes mastering of cognitive and social purposes of project activity.

Keywords: networked educational space, network cognitive processes, network communications in educational process, network interactions in educational process.

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Kostiantyn KORSAK, Anatolii POKHRESNYK

NOOSTRATEGY FOR PLANNING THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION AND THE ECONOMY OF UKRAINE IN THE XXI CENTURY 47

The article was created at a time when the current ruling elite of Ukraine has significantly intensified the search for a strategy for successful economic development,

education and culture. The authors consider the features of the main governmental and scientific documents with an analysis of the current state of the Ukraine and proposals for guidelines and measures for its development in the near future. The main emphasis is placed on the content of these proposals in aspects of the progress of the author's field of activity – professional tertiary and higher education in its strategic direction. An analysis of government plans to build Industry 4.0 has been made. It is pointed out that they do not take into account the course of events in the postcoronavirus world and the most probable models of technological and social progress in the next decades. The proposals are the need to take into account the transition to the seventh technological level. This means replacing destructive industrial production with environmentally friendly nootechnologies. The authors provide evidence that from 2020 the number of nootechnologies begins to grow exponentially. Ukraine will quickly get out of the crisis if it supports the first successes of our scientists in creating biotechnologies and similar processes. The strategy for the development of the national higher school and scientific complex should be aimed at creating noosciences and nootechnologies.

Keywords: prediction of the future, government audit, development plans, Industry 4.0, domestication of bacteria, nootechnologies, noodevelopment, Ukrainian noouniversities.

Diana KOZOBRODOVA

CREATIVITY THROUGH THE PRISM CONCEPT

«BRAIN-PSYCHE-(MIND/CONSCIOUSNESS...)»..... 57

The article analyzes the problem of creativity from the point of view of psychosynergetics, in which the psyche of the person is considered in unity of its natural integrity, expressed by concept «brain-psyche-(mind / consiousness...)». A peculiarity of this concept is the representation of the brain and psyche and its constituents as nonlinear identities, synergistic objects interacting as complex open systems/environments. On the basis of the synergistic characteristics of the concept (its non-linearity, chaotization, self-organization, etc.), it is concluded that the self-organizing mechanism of creativity is an active mental activity of the individual, contributing to its self-development and self-realization. The process of creativity manifests the integrity of the individual, non-linearly and dynamically activates the different levels of her mental system/environment. Therefore, the creative process is fully ensured by self-organizing processes that take place in the internal mental environment of the personality.

The articles distinguish between creativity and creativeness on the basis of linguistic and philosophical analysis showing the different meanings and senses of these concepts. It also discusses the basic concepts of creativity and creativeness that exist in modern psychology, and draws the conclusion that creativity and creativeness differ from one level to another: creativity is an ontological novelty, i.e. as new as before. Creativeness is understood as the ability to create new things at the level of combinations of existing structures, materials, elements, etc. The pedagogical aspect of creativity is that it can be formed and developed in the process of education and learning, which, however, requires special conditions and an individual approach.

The study of creativity on the basis of psychosynergistic approach, i.e. on the basis of the concept «brain-psyche-(mind / consiousness...)», has certain advantages, since it shows the nature of creativity, which is based on the self-organization of the individual as a complex non-linear dynamic system. Thus, it is possible to speak about a new aspect of the study of creativity «psycho-dimensionality of creativity», which is necessary for the development of a person taking into account its integrity and complexity at the

level of brain-psyche-consciousness. For the modern education system, perceptions of this complexity are very important, as they relate to the new environment for student-teacher relations, the new teaching principles, the new approach to adaptation and the environment of the mind.

Keywords: creativity, creativeness, psychosynergetics, concept «brain-psyche-(mind / consiousness...)», self-organization:

HIGER EDUCATION SCIENTIFIC PROJECTS

Denys SVYRYDENKO

RESPONSIBLE CITIZENSHIP THROUGH SCIENCE EDUCATION:

SOCIAL AND CULTURAL MECHANISMS OF REALIZATION IN UKRAINE 64

The article is devoted to the study of socio-cultural mechanisms of development of responsible citizenship with the tools of science education in Ukraine. Since 2015, Europe has been implementing a strategy for the development of responsible citizenship through science education, however, this strategy remains outside the modernization of Ukrainian education. The article offers an overview of the agenda for the development of the mentioned socio-cultural mechanisms, because specific mechanisms should be formulated as a result of comprehensive research. The research strategy of search of socio-cultural mechanisms of responsible citizenship development by tools of science education in Ukraine is substantiated, which consists of three stages (“Responsible citizenship in the 21st century: global and national perspective”, “Science education as a paradigm of responsible citizenship development”, “Sociocultural mechanisms of responsible citizenship development in Ukraine through science education”) with 12 research tasks subordinated to them (to analyze the features of responsible citizenship in the context of the challenges of Industry 4.0 and global pandemics; to explore modern European educational policy in the field of responsible citizenship with science education tools; to reveal the potential of public partnership in the field building responsible citizenship through science education, etc.).

Keywords: responsible citizenship, science education, Ukrainian education, knowledge-intensive economy, Industry 4.0.

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

Marian TRIPAK, Nataliia ZHYLIAK

SOCIO-ECONOMIC MECHANISMS OF SOCIALIZATION OF INCLUSIVE

COLLEGE STUDENTS IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION

TENDENCIES AND VALUES 71

Nowadays, the competition in the market of educational services, demographic and socio-economic situation have exacerbated the problem of inclusive education and a creation of positive image of higher educational institutions, including education and rehabilitation, both the global and national educational space. The higher education is a determining factor of human development in the modern globalized world. It provides individual development of the personality, future specialist, forms the intellectual, spiritual and product potential of the state, acts as a strategic resource of socio-economic and cultural society development, is a source of improving human welfare, ensures national interests and strengthens the authority and competitiveness of the state in the international arena.

Keywords: socialization, college, integration, inclusion, people with disabilities, special needs, institution of higher education.

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Vladyslava LIUBARETS, Natalia SKYBUN

SPEECH ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS WITH THE HELP
OF ONLINE PREPARATORY FACULTIES AND ONLINE LOCAL
HISTORY STUDIES 77

The article considers the tools of speech adaptation, such as preparatory faculties and local history studies, in which the adaptation of foreign students to the socio-cultural environment is accelerated, which promotes professional training in higher education institutions. It is determined that the effective use of these tools requires teamwork, high levels of qualification, and communication of scientists, teachers, methodologists of universities who work with foreign students.

Taking into account modern realities (digitalization and informatization, introduction of online learning), the article proposed the introduction of online (virtual) preparatory faculties and virtual local history studies within the functioning of these faculties.

It is stated that the use of online education tools makes it possible to increase the intensity of learning the Ukrainian language as a foreign language in higher education institutions. The role of introduction of virtual local lore studies in raising the level of language and speech competences of foreign students is indicated.

The importance of virtual museums, television programs of various genres for language and speech adaptation of foreign students in the socio-cultural environment.

Keywords: preparatory faculties, local history studies, speech adaptation, foreign students, socio-cultural environment.

CONTENTS

HEAD EDITOR PAGE

Victor ANDRUSHCHENKO

SOCIAL AND EDUCATIONAL POVERTY OF MARXIST MATERIALISM 5

URGENT PROBLEM

Volodymyr YEVTUKH

MULTICULTURAL/INTERCULTURAL EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE
AND PERSPECTIVES FOR UKRAINE 13

Sergiy KURBATOV

SEARCHING FOR AN OWL OF MINERVA: EVALUATION OF THE QUALITY
OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN PHILOSOPHY IN THE LEADING
INTERNATIONAL UNIVERSITY RANKINGS 34

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURY: SEARCH FOR PRIORITIES

Alexandra RUBANETS

NETWORKED EDUCATIONAL SPACE 39

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Kostiantyn KORSAK, Anatolii POKHRESNYK

NOOSTRATEGY FOR PLANNING THE DEVELOPMENT OF HIGHER
EDUCATION AND THE ECONOMY OF UKRAINE IN THE XXI CENTURY 47

Diana KOZOBRODOVA

CREATIVITY THROUGH THE PRISM CONCEPT

«BRAIN-PSYCHE-(MIND/CONSCIOUSNESS...)» 57

HIGHER EDUCATION SCIENTIFIC PROJECTS

Denys SVYRYDENKO

RESPONSIBLE CITIZENSHIP THROUGH SCIENCE EDUCATION:
SOCIAL AND CULTURAL MECHANISMS OF REALIZATION IN UKRAINE 64

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

Marian TRIPAK, Nataliia ZHYLIAK

SOCIO-ECONOMIC MECHANISMS OF SOCIALIZATION OF INCLUSIVE
COLLEGE STUDENTS IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION
TENDENCIES AND VALUES 71

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Vladyslava LIUBARETS, Natalia SKYBUN

SPEECH ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS WITH THE HELP
OF ONLINE PREPARATORY FACULTIES AND ONLINE LOCAL
HISTORY STUDIES 77

INFORMATION. REVIEW. MESSAGE

Abstracting Review of Journal Articles 87

Contents 92

Journal content for 2021 93

To Authors Attention 95

ПОКАЖЧИК ПУБЛІКАЦІЙ ЖУРНАЛУ ЗА 2021 РІК

Автор	Назва статті	№ журналу	Сторінки
Андрущенко Віктор	Системна діагностика освіти	1(80)	5-12
	Епістократія освіти	2(81)	5-12
	Освіта в міжчассі століть	3(82)	5-14
	Соціально-просвітницька злиденність марксистського матеріалізму	4(83)	5-12
Астахова Катерина	Ключові ризики сучасної освіти: пошуки адекватних відповідей	2(81)	19-27
Афузова Ганна	Вища освіта в контексті європейських цінностей різноманітності та інклюзії	3(82)	67-74
Бакіров Віль	Класика, що випереджає час	2(81)	13-18
Богомаз Оксана	Наукові підходи до медіаграмотності освітян	2(81)	53-59
Бондар Володимир	Концепція процесуально-методологічної взаємодії аналогії та моделювання в системі науково-професійної підготовки сучасного освітянина	1(80)	55-62
Дем'яненко Наталія	Герогіка: предметно-наукове поле та напрями інституціалізації	3(82)	59-66
Дорошенко Інна	Особливості реалізації мовних стратегій у вітчизняному просторі педагогічної освіти в контексті історичного розвитку	3(82)	82-88
Євтух Володимир	Наукові школи у контексті інтелектуальної інфраструктури університету	1(80)	39-48
	Мультикультурна/міжкультурна освіта: зарубіжний досвід та перспективи для України	4(83)	13-33
Жиляк Наталія	Соціально-економічні механізми соціалізації студентів інклюзивного коледжу в умовах євроінтеграційних тенденцій та цінностей	4(83)	71-76
Заможський Андрій	Практики соціальної згуртованості у вищій освіті для сталого розвитку	3(82)	39-45
Ігнат'єва Світлана	Гуманітарний дискурс Дніпровської політехніки	1(80)	20-25
Козлакова Галина	Часопис «Вища освіта України» як основа формування науково-педагогічних шкіл	2(81)	28-35
Козобродова Діана	Творчість крізь призму концепту «brain-psyche-(mind/consciousness...)»	4(83)	57-63
Корсак Костянтин	Ноостратегія планування розвитку вищої освіти та економіки України у XXI столітті	4(83)	47-56
Клепко Сергій	Практична філософія компетентнісного підходу в освіті	1(80)	26-38
Кірик Тамара	Освіта сучасної України в контексті сталого розвитку та ноотехнологій	2(81)	44-52
Колодій Ігор	Закономірності освітнього процесу та їх урахування під час моделювання навчальних технологій	2(81)	66-76
Костенко Анастасія	Наукові підходи до медіаграмотності освітян	2(81)	53-59
Кочубей Наталія	Освіта сучасної України в контексті сталого розвитку та ноотехнологій	2(81)	44-52
Крилова Світлана	Інноваційна методологія набуття суб'єктності Україною (Рецензія на монографію С. І. Пирожкова, Н. В. Хамітова «Цивілізаційна суб'єктність України: від потенцій до нового світогляду і буття людини». К.: Наукова думка, 2020. 255 с.	2(81)	84-87
Крутов Василь	Побудова нової системи знань про людину як складову природи, соціуму та космосу	3(82)	26-38
Крючко Вікторія	Європейські освітні стратегії культурного різноманіття	3(82)	75-81
Курбатов Сергій	Галузеві міжнародні університетські рейтинги: у пошуках механізму оцінки якості наук про освіту	3(82)	15-19

Курбатов Сергій	У пошуках сови Мінерви: оцінка освітніх програм з філософії у провідних міжнародних університетських рейтингах	4(83)	34-38
Любарець Владислава	Мовленнєва адаптація іноземних здобувачів освіти через онлайн підготовчі факультети та онлайн красзнавчі студії	4(83)	77-86
Нестерова Мар'я	Практики соціальної згуртованості у вищій освіті для сталого розвитку	3(82)	39-45
	Європейські освітні стратегії культурного різноманіття	3(82)	75-81
	Ціннісно орієнтована освіта для сталого розвитку: досвід ЄС для України	2(81)	88-89
Осипенко Ольга	Поглиблення екологічної компетентності в структурі професійної підготовки майбутніх архітекторів у закладах вищої освіти	2(81)	77-83
Первий Геннадій	Гуманітарний дискурс Дніпровської політехніки	1(80)	20-25
Півняк Геннадій	Гуманітарний дискурс Дніпровської політехніки	1(80)	20-25
Похресник Анатолій	Ноостратегія планування розвитку вищої освіти та економіки України у XXI столітті	4(83)	47-56
Рубанець Олександра	Мережевий освітній простір	4(83)	39-46
Саснко Тетяна	Поглиблення екологічної компетентності в структурі професійної підготовки майбутніх архітекторів у закладах вищої освіти	2(81)	77-83
Саух Петро	Вища освіта: портрет без фантазій і прикрас	1(80)	13-19
Свириденко Денис	Відповідальне громадянство через наукову освіту: соціокультурні механізми реалізації в Україні	4(83)	64-70
Синьов Віктор	Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту	1(80)	63-71
Сікорський Петро	Підготовка педагогічних працівників у контексті концепції «Нова українська школа»	1(80)	80-86
	Закономірності освітнього процесу та їх урахування під час моделювання навчальних технологій	2(81)	66-76
Скибун Наталія	Мовленнєва адаптація іноземних здобувачів освіти через онлайн підготовчі факультети та онлайн красзнавчі студії	4(83)	77-86
Супрун Дар'я	Когнітивна складова становлення особистості спеціального психолога	1(80)	72-79
Терепищій Сергій	Наукові підходи до медіаграмотності освітян	2(81)	53-59
Тріпак Мар'ян	Соціально-економічні механізми соціалізації студентів інклюзивного коледжу в умовах євроінтеграційних тенденцій та цінностей	4(83)	71-76
Троїцька Олена	Міжнародна науково-практична конференція «Європейські цінності різноманіття та інклюзії в освітньому просторі України» та міжнародний Workshop «Європейська інтеграція: перспективи та виклики для України»	1(80)	87-89
Чорна Вікторія	Готовність майбутніх учителів початкової школи до формування діалогічної культури учнів	3(82)	53-58
Шевцов Андрій	Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту	1(80)	63-71
Шеремет Марія	Когнітивна складова становлення особистості спеціального психолога	1(80)	72-79
Яценко Олена	Ціннісно-орієнтована освіта: філософський вимір та актуальний суспільний запит	3(82)	20-25
Pieshev Oleg	Conceptual sphere of education and its linguistic-analytical dimension (Концептуальна сфера освіти та її лінгвістично-аналітичний вимір)	2(81)	36-43
Suprun Daria	Academic mobility as internationalization guaranty of the field of special education (Академічна мобільність - запорука інтернаціоналізації сфери спеціальної освіти)	2(81)	60-65
Troizka Olena	Conceptual sphere of education and its linguistic-analytical dimension (Концептуальна сфера освіти та її лінгвістично-аналітичний вимір)	2(81)	36-43
Sheremet Maria	Academic mobility as internationalization guaranty of the field of special education (Академічна мобільність - запорука інтернаціоналізації сфери спеціальної освіти)	2(81)	60-65

ДО УВАГИ АВТОРІВ ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

1. Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України», відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць і скеровуватися на потреби керівників і колективів ВНЗ, освітніх політиків, науковців й аналітиків. Не рекомендовано надсилати статті хрестоматійного чи примітивно-перелічувального характеру. Стаття обов'язково має містити авторську позицію з обраного питання чи теми. Новий авторський матеріал і незалежні висновки мають складати не менше третини статті. Оформлення статті має свідомо скеровуватися на ефективність сприйняття та економію часу в осіб, які будуть знайомитися з нею.

2. Редакція залишає за собою право доцільно скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити уточнювальні зміни в назву.

3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування повністю відповідальні автори.

4. Редакція не листується з авторами.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Стаття не приймається до розгляду і повертається автору на відповідне доопрацювання у разі порушення хоча б одного пункту оформлення, відсутності фото та ін.

1. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (версії 6, 7 чи 98) електронною поштою. Електронна адреса редакції: wou@ukr.net

Графіки і малюнки (jpg або подібні варіанти) мають бути виконані чітко, займати окреме місце і не оточуватися текстом, формули – написані в узвичаєній математичній символіці, мати розмітку і відповідати формату журналу. Графічний матеріал подати також в окремому файлі. Автори мають піклуватися про легкість сприйняття матеріалу у чорно-білому варіанті.

2. Обсяг матеріалів (тексту, анотацій, літератури на усіх мовах та ін.) рекомендований у межах 20–22 000 знаків (включаючи пропуски) і не повинен перевищувати 24 000 знаків, чи 0,6 друк. арк. (близько 13–14 машинописних сторінок через два інтервали включно з таблицями, графіками і малюнками).

3. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:

а) авторської довідкою за наведеною нижче формою. (З метою забезпечення об'єктивності зовнішнього рецензування в самій статті вказуються лише прізвища та ініціали авторів);

б) прізвищем та ім'ям, назвою статті, ключовими словами та стислою анотацією (300–400 знаків) українською та англійською мовами;

в) УДК.

4. Джерела (до 12–15) у списку літератури слід подавати за алфавітом у такому порядку: українською, російською, латиною. У посиланні на використане джерело зазначити порядковий номер джерела у списку та сторінку. Забороняється винесення посилань унизу кожної сторінки. Список має бути загальним і наводитися наприкінці статті. Рекомендовано спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні джерела.

Увага! У зв'язку з вимогами реферативної бази даних наукової періодики «Scopus» необхідно додати переклад списку літератури англійською мовою з максимальною акуратністю.

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

1. Назва статті.

2. Адреса для листування, телефон, факс і електронна пошта для контакту.

3. Прізвище, ім'я, по батькові.

4. Науковий ступінь, вчене звання.

5. Місце роботи.

6. Посада.

Окрім того, додається електронне фото у двох-трьох версіях (jpg, tiff (300 pixel/inch) та ін.). Для сканування не приймаються неякісні фото, фото на рельєфному папері, вирізки з газет і журналів, принтерні роздруківки тощо.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Теоретичний
та науково-методичний
часопис

ДЕРЖАВНЕ
ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ
ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

В. о. директора видавництва
Аліна ЧЕРНОМОРОВА

Головний редактор
редакції журналів
Ніна БЕРІЗКО

Адреса редакції журналу:

Фактична адреса:
02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54

Юридична адреса:
01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10

+38 (044) 498-10-28

+38 (044) 498-10-29

office@pedpresa.ua

Над номером працювали:

Володимир КОЧУБЕЙ

Світлана РАДІОНОВА

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Підписано до друку 08.12.2021 р.
Формат 70 × 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Ум. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 314 пр.
Зам. 22953

Видруковано ТОВ «Прінстор Груп»,
вул. Академіка Туполева, 19 Є, м. Київ, 04128