

*Сащук Г. М. Суцностно-смысловые контексты информационного общества.*

*В статье проанализированы основные подходы к определению сущности информационного общества.*

*Ключевые слова: информация, информационное общество, информационные технологии.*

***Saschuk G. M. Essentially meaning-contexts of the Information Society.***

*The main approaches to defining the essence of the information society are analyzed in the article.*

*Keywords: information, information society and information technology.*

***Уваркіна О. В.***

## **ГЕНЕЗИС ФІЛОСОФСЬКИХ ЗАСАД УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ**

*У статті проаналізовано історичні та філософські передумови процесу формування філософських засад української освіти, сукупність яких розглянуто як парадигму національної системи освіти.*

*Ключові слова: людина, освіта, національна освіта, народна педагогіка.*

Однією з сутнісних причин сучасної кризи освіти (з грецької “*krisis*” – гостра нестача чогось) є різке відмежування нинішнього освітнього процесу від філософського методологічного підґрунтя. Шалений науково-технічний прогрес і науково-технічна революція ХХ ст. підняли філософську думку на рівень філософської теорії. На цей час основні онтологічні, гносеологічні, праксеологічні, аксіологічні та інші філософські завдання були достатньо освоєними. Настала пора осмислити усе розмаїття людського життя і стосунків. З цієї причини у ХХ ст. виник надзвичайно широкий спектр філософського пояснення різноманітних сфер людського існування. Так виникли філософії історії, культури, науки, техніки, природознавства, мови, фізичної культури та багато інших. Звичайно, що закономірною була поява і філософії освіти. Очевидно, що для повноцінного з’ясування сутності та проблем освіти необхідне її цілісне філософське осмислення, що і є завданням філософії освіти [4].

**Мета** статті – розкрити генезис філософських засад становлення української національної парадигми освіти.

Становлення філософських підвалин української національної

парадигми освіти відбувалося протягом тривалого часу. У більш-менш визначених контурах базовий пласт вітчизняної освіти викристалізувався у лоні народної культури в часи Української козацької держави (XVII–XVIII ст.). У Гетьманщині, на Слобожанщині від другої половини XVII до кінця XVIII ст. українську “педагогічну матрицю” утримували й розвивали Києво-Могилянська академія, Чернігівський та Харківський колегіуми, Переяславська і Глухівська семінарії [1, 348].

Кристалізацію національної “педагогічної матриці” в ці часи однозначно пов’язують з іменем мандрівного філософа-просвітника Григорія Савича Сковороди. Саму філософію він тлумачить як “любомудріє”, тобто любов до мудрості. А мудрість покликана не лише допомогти зрозуміти, у чому ж полягає щастя, але є також невіддільною від життя, згідно з пізнаною істиною. Тож, на думку мислителя, результатом філософування є не знання, а життя, яке будується відповідно до вимог щастя людського [2, 88].

У контексті нашого дослідження доречно проаналізувати органічно притаманний творчості Г. Сковороди діалогізм. Мабуть, не випадково, за влучним спостереженням М. Семікіна, майже усі твори філософа містять у назві слово “діалог” або його варіанти (бесіда, розглагол, разговор тощо). Діалогом є все життя Г. Сковороди, у якому “відбувається зустріч” різних смислів, різних культур, різних поколінь. Відтак діалогічність є тією вимогою у навчанні й вихованні, без якої не можна залучити людину до різних “світів” та думок, до визнання багатовимірності буття людини, до якого належить розвинена система спілкування, артефакти культури, навчання, виховання тощо. Цей діалогізм мислитель спрямовує на філософсько-освітнє твердження (антропологеми), на визнання діалогу суто природною (родовою) якістю людини: людина, яка навчається, повинна мати повноцінне довкілля, як у просторі, так і в часі. Ця антропологема апріорно потребує природокультуродоцільних умов для пошуку гармонії душі та тіла, людини і природи, знання й віри. Отже, першим “світом”, з яким зустрічається людина, є її родина, традиції народу, свята й біди, а тим механізмом, що формує особистість, слід вважати народну, національну (етнічну) педагогіку [9].

Г. Сковорода став дійсно народним педагогом, новим типом учителя, який надавав виняткового значення вихованню дітей і ставився до цієї справи з великою відповідальністю. Він любив учнів, поважав їх, розвивав у них природні нахили, не нав’язував їм того, до чого вони не мали схильності. Методи виховання у Г. Сковороди ґрунтувалися на взаємній повазі учнів та вчителів. Світогляд

мандрівного філософа яскраво відбився на його педагогічних поглядах. На освіту мислитель дивився передусім як на засіб виховання всього народу. Йдучи від села до села, перебуваючи весь час серед простого народу, мандрівний філософ зажив доброї слави народного вчителя. Джерелом педагогічних поглядів Г. Сковороди, як зазначають сучасні дослідники, були традиції народної педагогіки, народна мудрість, поєднані з поглядами на освіту прогресивних філософів Європи [8, 101].

Народна педагогіка, народна мудрість найбільше вплинули на педагогічні погляди Г. Сковороди: виховання за принципом сродності, на основі праці. Виховання людини праці, чесної особистості, яка трудиться згідно зі своїми природними нахилами, наскрізь пронизує педагогічну систему великого вітчизняного мислителя. Народна мудрість оспівує, славить труд, звеличує працьовитих людей, засуджує нероб і ледарів. І ті місця у творах Г. Сковороди, де йдеться про працьовиту, чесну, виховану, сповнену власної гідності людину, пересипані народними прислів'ями, образними порівняннями, протиставленнями: “Сокола вскорі научиш летать, но не черепаху”, “Орла во мгновение навчиш взирать на солнце и забавляться, но не сову”.

Г. Сковорода першим у вітчизняній педагогіці обстоював думку щодо важливості шанобливого ставлення до почуттів дитини, її стосунків зі світом, її захоплень. Тим самим мислитель наголошував на необхідності гуманного ставлення до дитини як до особистості з власним внутрішнім світом, з яким учителю потрібно рахуватися й допомагати їй знайти дорогу до щастя. Таке піклування про учня з боку вчителя можливе за умови наявності в нього гуманних рис характеру, найголовнішими з яких просвітитель вважав любов і повагу до особистості учня. Його метою було виховати мислячу, чуйну, освічену, працелюбну людину зі світлим розумом і гарячими почуттями, здатну віддано служити своєму народові. Прищеплення високих моральних якостей учням Г. Сковорода вважав найважливішим обов'язком учителя, а добропорядність, чесність, служіння добру – домінуючими рисами у стосунках учителя з учнями. Він засуджував авторитаризм у педагогіці й утверджував демократичні принципи у взаємостосунках учителя та учнів [14, 162].

Принципи народної педагогіки протиставлені у працях Г. Сковороди великосвітському вихованню. На думку мислителя, “воспитаніе и убогим нужно есть” [6, 94]. Навчати людину треба тому, до чого у неї природний нахил. Саме народна педагогіка вчить не пригнічувати волі людини, а дати їй можливість виявити свої природні

здібності. Водночас народна мудрість засуджує тих людей, які не прислухаються до вихователів, уникають чесної праці, живуть за рахунок інших: “Нема лісу без вовка, а села без лихого чоловіка”; “Гадюка хоч не вкусить, то засичить”; “Скільки вовка не годуй, а він у ліс дивиться”. Йдучи за народними традиціями, філософ на перше місце ставить роль батьків у вихованні дітей.

Тож можна стверджувати, що “філософія серця” Г. Сковороди ще до появи праць фундаторів педагогічної антропології XIX ст. сформувала методологічну стратегію гуманізму і поваги до особистості, визнання самотності людини та унікальності її внутрішнього світу, первинності відносно кожної “прикладної” реальності. Філософію освіти Г. Сковороди можна ідентифікувати як синтез антропологом світоглядного рівня, що стверджують природне прагнення людини до діалогічності, толерантності, шляхетності та інтелігентності, “сродної праці”, гармонізації відносин із природою як родових ознак *Homo sapiens*, які не є дарованими кимось, окрім природи людини [9]. Кордоцентричні традиції вітчизняного типу філософування у XIX ст. були перейняті й творчо розвинені П. Юркевичем. На його думку, пошук істини, добра не може обмежуватись лише зусиллями пізнавальної діяльності розуму. Творіння добра можливе як акт щирої душі, щирого серця. Саме серце постає центром морального життя людини, є вихідним пунктом всього доброго та злого у словах, думках і вчинках людей [2, 148]. Особистість педагога посідає особливе місце в педагогічних працях П. Юркевича. Адже саме на вчителя покладається місія “створити в душі вихованця прекрасну республіку, де керує мудрість і панує справедливість”. Реалізація такої високої мети, на думку мислителя, передбачає ряд серйозних вимог до людини, котра буде навчати й виховувати дітей. Учитель має володіти міцними знаннями з тих предметів, які викладає, використовувати у своїй праці надбання психології та педагогічної науки. Тільки за умови наукової розробки своїх завдань учитель “зрозуміє належним чином велич свого звання. Наука закарбовує свої вимоги величчю істини, вона дає можливість нам зрозуміти завдання виховання як справу високу і святу”. Звичайно, вчитель має весь час оновлювати знання і не відставати від прогресу людства, тому його священний обов’язок – постійно турбуватися про самоосвіту [12]. Почуттю любові відведено особливе, визначальне місце в педагогічних та філософських працях П. Юркевича. Воно охоплює як любов до ближнього, так і любов до Бога. Саме на любові мають ґрунтуватися виховання та навчання учнів. Щоб володіти такою любов’ю, учитель повинен мати серце, яке

здійснило великий життєвий процес очищення й укріплення. Тільки такому серцю властива ця любов, що бачить і виховує в дітях власну людяність, чистий образ богоподібної людини, а не зняряддя егоїзму батьків, суспільства, держави. Тільки за умови наявності любові в серці педагога можливе емпатичне ставлення до особистості учня. Любов учителя і вихователя до дитини завжди відгукнеться повагою та любов'ю в серці учнів.

Учитель, за П. Юркевичем, повинен ставитися до дітей так, як рідна мати. Він має бути ласкавим у спілкуванні, радіти разом з дитиною її успіхам і сумувати, коли дитині погано. У нього має бути максимально розвинена така моральна риса, як терпіння під час проведення уроків, а також під час спілкування з дітьми в позаурочний час. У своїх педагогічних працях дослідник вимагав від учителя здійснювати індивідуальний підхід як у навчальному процесі, так і у вихованні. Найголовнішою умовою індивідуалізації навчально-виховного процесу є вивчення природи учня. Це вивчення має бути ретельним й усебічним, щоб не вважати добре в дитині злим, а досконале – недосконалим. П. Юркевич закликав учителів спостерігати і вивчати учнів у процесі їх навчальної та ігрової діяльності. Педагогу необхідно “то заохочувати, то вгамовувати душевні пориви, то зосереджувати вихованця, то розважати його, то зігрівати, то охолоджувати його серце і тільки безпосереднє знайомство з індивідуальними властивостями вихованців може керувати ним у цьому випадку” [12].

Отже, формування “педагогічної матриці” у працях П. Юркевича визначено низкою вимог до педагога, а саме:

- обов'язкове оволодіння педагогічною майстерністю;
- досконале володіння навчальним матеріалом і постійна самоосвіта;
- ставлення до педагогічної діяльності як до покликання;
- терпіння у роботі з дітьми;
- любов з емпатичним ставленням до дитини як основа всього навчально-виховного процесу;
- глибоке вивчення педагогом індивідуальних особливостей дитини й урахування їх у своїй роботі.

У вітчизняній педагогічній науці XIX ст. культурі взаємовідносин учителя й учнів значну увагу приділяв також К. Ушинський. Великий педагог звертався до вчителя із закликом вивчати учнів, рахуватися з їхніми природними задатками і віковими особливостями, будувати взаємостосунки з ними на гуманістичних

засадах. Він переконливо доводив, що у моральному розвитку зростаючого покоління не можна нав'язувати переконань; такі переконання слід вносити в душу дитини, не здійснюючи над нею насильства. Виховання учнів за К. Ушинським жодною мірою не передбачало використання фізичних покарань. Єдине, що допускалося в цьому відношенні, – це профілактична робота: зауваження, зниження оцінки тощо, але без насильства, знуцання або приниження, які виховують лицеміра, боягуза, раба, призводять до нещирості взаємостосунків учителя та учнів. Щирість взаємостосунків забезпечується довірою між учителями та учнями, відсутністю страху в останніх. Здоровий глузд і гуманність мають переважати у навчально-виховному процесі.

К. Ушинський наголошує: не сприяють щирості взаємин між учителями та учнями стосунки, побудовані на матеріальному заохоченні, які врешті-решт призводять до нездорової психологічної ситуації, коли учні починають ставитися до своїх обов'язків або вимірювати сумлінно виконані ними доручення з меркантильних позицій і сприймати вчителя лише як джерело задоволення власних амбіцій, а не добропорядну, чуйну, інтелігентну людину. Тому великий педагог вважає єдинодоцільною таку нагороду, як моральне заохочення. Він засуджує тих учителів, котрі нехтують цією формою морального спонукання. Отже, у стосунках між учителями і учнями, зауважує великий педагог, має панувати мудрість, яку випромінює вчитель і яка відлунюється в душах дітей, повертаючись із вдячністю дитячих сердець до нього [14, 163].

К. Ушинський характеризує вчителя як людину, котра повинна бути гарним вихователем і впливати своїм викладанням не тільки на збагачення розуму знаннями, але й на розвиток всіх розумових та моральних сил вихованця. З цією метою він обґрунтовує необхідність спеціальної педагогічної підготовки вчительських кадрів [10, 289]. Слід зазначити, що до середини XIX ст. учителями середніх шкіл були випускники різних вищих та середніх шкіл. Так, законовчителями були випускники духовних семінарій; учителями російської мови, літератури, історії та географії – випускники історико-філологічних факультетів університетів, історико-філологічних інститутів та духовних академій; учителями математики, фізики та природознавства – фізико-математичних факультетів університетів; учителями малювання – академії мистецтв або середніх малярських шкіл; учителями співу – консерваторії або середніх музичних шкіл та духовних семінарій; учителями нових мов (німецької та французької) були переважно іноземці, які закінчили хоча б середню школу або

склали спеціальний іспит з тієї чи іншої мови, а учителями гімнастики – пенсіоновані старшини. У молодших класах вчителювали випускники середніх дівочих шкіл: гімназій, інститутів шляхетних дівчат та єпархіальних училищ [11, 361-362]. Зазвичай такі вчителі мали відповідну фахову підготовку, але не набували професійної педагогічної підготовки, що значно знижувало ефективність навчального процесу [7, 168]. Тому ідеї К. Ушинського щодо підготовки педагогів-фахівців суттєво збагатили вітчизняну матрицю освіти.

У праці “Педагогічна антропологія” К. Ушинський розробляє систему питань підготовки педагога до діяльності, процесу педагогічної діяльності, вимог до рис особистості педагога як професіонала. При цьому у підготовці педагога найважливішими характеристиками є такі:

- усвідомлення ролі педагога у навчанні й вихованні людини;
- удосконалення навчання як знання та ідеї;
- пізнання законів людського розвитку майбутнім педагогом;
- глибоке вивчення педагогом педагогічної теорії;
- удосконалення педагогічної майстерності на основі педагогічної теорії;
- найстаранніше вивчення фізичної й духовної природи людини;
- вивчення педагогічної практики, історії різних педагогічних заходів та вироблення на їх основі чіткої позитивної мети виховання [3, 62].

На нашу думку, ці характеристики К. Ушинського цілком можуть бути зараховані до складових “педагогічної матриці” української освіти. Показово, що великий педагог усвідомлював необхідність розбудови національної системи освіти. В основу власної концепції учень на рівні педагогічного антропологізму поклав ідеї народності, суспільного характеру освіти. Проаналізувавши системи освіти в Англії та Франції, К. Ушинський робить висновок: яка б не була конкретна система соціального виховання, у її напружках відобразиться загальний характер суспільства. Автор підкреслює: “Те, що було зроблено в Англії багатовіковою самостійною історією старих англійських університетів і старих шкіл, з’єднаних з університетами в одну історичну корпорацію, те саме було досягнуто в Північній Америці умисним з боку урядів штатів швидким розвитком педагогічної літератури, широким розповсюдженням у суспільстві педагогічних відомостей, ... збором та виданням детальних фактів про суспільне виховання. Усе це призвело до швидкого, майже раптового,

встановлення правильної суспільної думки про виховання, ... за цим пішло стрімке поширення суспільного виховання та покращення усіх його складових” [13, 176]. Зробивши ґрунтовний аналіз систем виховання дітей в Англії, Франції, Німеччині, К. Ушинський дійшов висновку, що система виховання у кожній країні пов’язана передусім із конкретними умовами історичного розвитку народу. Вона будується відповідно до інтересів народу, а тому розвиває і зміцнює в дітях ті моральні риси, які є основою патріотизму і національної гордості [5].

Півтора-два століття відділяють нас від освітянських стратегем, обґрунтованих великими попередниками. Здавалося б, нові часи несуть з собою нові ідеї. Однак справедливим є й те, що “все нове є нічим іншим, як давно забутим старим”. Вхідження в нову епоху покладає завдання переосмислення всіх тих надбань, накопичених талановитими, а може й геніальними попередниками. В освіті, як і у філософії, нічого не пропадає. Воно передається через епохи й доходить до наших днів у “згорнутому” вигляді. Завдання сучасного дослідника полягає в тому, щоб “розгорнути” ці надбання, осягнути їх конструктивний зміст, ввести в сучасну педагогічну теорію і практику. Народність і людиноцентризм, родинне виховання і кардіоцентризм, національна визначеність і ряд інших ідей, висловлених попередниками, цілком закономірно формують ту фундаментальну матрицю, на якій визріває сучасна національна система освіти.

Як зазначає М. О. Качуровський [4], система освіти як соціальний інститут нині пронизує усі життєдайні клітини суспільства, охоплює усіх без винятку його членів і від її стану залежить майбутнє як окремих країн і народів, так і всієї людської спільності. Тому в подальших розробках визначеної теми необхідна повна реалізація нової освітньої парадигми, розбудованої на принципах демократизації та гуманізму.

#### Л І Т Е Р А Т У Р А

1. Андрущенко В. П. Організоване суспільство : проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу. – К. : Атлант ЮемСі, 2006. – 502 с.
2. Горський В. С. Історія української філософії: Курс лекцій. – К. : Наукова думка, 1997. – 288 с.
3. Грама Г. П. Розвиток професійної освіти у контексті “Педагогічної антропології” К. Д. Ушинського і сучасності // Наукові праці ДонНТУ. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2010. – Вип. 8. – С. 61-64.



4. Качуровський М. О. Філософські засади формування нової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-12057.html>. – Заголовок з екрану.
5. Кузнецова В. М. Ушинський К. Д. про соціально-педагогічне значення вивчення зарубіжного педагогічного досвіду [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/Portal/soc\\_gum/ppmb/texts/2008-05/08kvmfpe.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/ppmb/texts/2008-05/08kvmfpe.pdf).
6. Кулик І. Русова С. про педагогічні погляди Г. Сковороди // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2003. – Вип. 177: Педагогіка та психологія. – С. 91-95.
7. Лях Г., Фатальчук С. Становлення мережі педагогічних навчальних закладів в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2010. – Вип. L. – С. 165-172.
8. Мельник В. В., Мельник В. Н. Педагогічні погляди Г. С. Сковороди // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 157. – С. 100–103.
9. Семікін М. О. Проблеми народної педагогіки у філософській спадщині Г. С. Сковороди [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gileya/2011\\_SV/Gileyasp/F32\\_doc.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2011_SV/Gileyasp/F32_doc.pdf).
10. Сеньків О. Прогресивні суспільно-політичні ідеї вітчизняних педагогів другої половини ХІХ століття в теоретичній спадщині К. Ушинського // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LIV. – С. 284-290.
11. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
12. Твердохліб Т. С. Вимоги до особистості вчителя в педагогічній спадщині П. Д. Юркевича [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pfto/2010\\_7/files/PD710\\_50.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_7/files/PD710_50.pdf).
13. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1987. – 414 с.
14. Червонецький В. В., Червонецька С. С., Белов В. О. Гуманізація взаємовідносин учителів і учнів в історії вітчизняної педагогічної думки з найдавніших часів до кінця ХІХ століття // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 12 (223). – Ч. II. – С. 156-168.

***Уваркина Е. В. Генезис философских основ украинской национальной парадигмы образования.***

*В статье проанализированы исторические и философские предпосылки процесса формирования философских основ украинского образования, совокупность которых рассматривается в качестве ее парадигмы как национальной системы образования.*

*Ключевые слова: человек, образование, национальное образование, народная педагогика.*

*Uvarkina O. V The genesis of the philosophical foundations of Ukrainian national education paradigm.*

*The analysis of the historical and philosophical background of the formation of the philosophical foundations of Ukrainian education, which together is seen as a paradigm of how the national system.*

*Keywords: people, education, national education, folk pedagogy.*