

**Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка**

М.О. Качуровський

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Навчально-методичний посібник

Суми 2010

УДК 37.013.73.000.141(07)
ББК 74я73
К 30

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

Рецензенти:

кандидат філософських наук, доцент Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка **Тарелкін Ю.П.**

кандидат філософських наук, доцент Сумського національного аграрного університету **Єрьоміна І.Д.**

Качуровський М.О.

К30 Філософія освіти: Навчально-методичний посібник. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – 116 с.

У посібнику розкриваються основні проблеми сучасної системи освіти, причини її кризи та можливі шляхи виходу з неї. Акцентована увага на філософсько-методологічних підставах наукової творчості педагога і основних принципах розбудови школи майбутнього.

Посібник призначено для магістрантів СумДПУ ім. А.С. Макаренка і всіх, хто цікавиться проблемами сучасної освіти.

УДК 37.013.73.000.141(07)
ББК 74я73

©Качуровський М.О., 2010
©СумДПУ, 2010

ВСТУП

Цей посібник призначений для магістрантів СумДПУ ім. А.С. Макаренка з метою допомогти в засвоєнні ними навчального курсу «Філософія освіти».

Насамперед необхідно звернути увагу на те, що з другої половини XX ст. набула бурхливого розвитку філософська теорія. Тоді цілеспрямованими об'єктами філософського осмислення стали різноманітні ділянки суспільної життєдіяльності. Так виникли філософії: науки, природи, мови, історії, техніки, спорту та ін. Відповідно до того з'явилася і філософія освіти, оскільки нагальною стала потреба в інтегрованому осмисленні всієї системи освіти, як життєво необхідної умови подальшого розвитку людства. Тим паче, що світова школа, в тому числі й українська, перебувають у кризовому стані.

Філософія освіти постає як методологічна підстава для аналізу кризових процесів у сучасній освіті, осмислення суті та змісту нової освітньої парадигми та вимог до школи майбутнього і педагогічних кадрів.

Засвоївши навчальний курс «Філософія освіти», магістранти мають **знати**:

- 1) філософський смисл освітнього процесу; сутність та зміст його сучасної кризи;
- 2) філософські основи наукової освіти педагога та його творчої діяльності;
- 3) систему науково-дослідницького пошуку та методи реалізації дослідницьких результатів;
- 4) проблеми реалізації нової парадигми освіти й особистісно-орієнтованого навчання;
- 5) проблеми профілізації школи і шляхи розбудови превентивної освіти;
- 6) принципи формування конкурентоспроможної школи в сучасних умовах.

Відповідно, магістранти повинні **вміти**:

- 1) робити філософсько-методологічний аналіз сучасного стану освіти в Україні та за кордоном;
- 2) визначати сутність, зміст, корінні причини сучасної кризи освіти та можливі методи запобігання їй;
- 3) вести науково-творчу педагогічну діяльність;
- 4) реалізувати основні принципи нової парадигми освітнього процесу;
- 5) вирішувати проблеми профілізації школи з метою превентивності освіти;
- 6) формувати імідж конкурентоспроможної нової школи.

Автор бажає всім читачам успіхів в освіті та творчої наснаги!

Тема І. ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ, ЇЇ ЗМІСТ І ФУНКЦІЇ

1. Генезисний симбіоз філософії і освіти.
2. Методологічні засади осмислення освітнього процесу.

Питання семінару (2 год.)

1. Взаємозв'язок освіти та філософії. Предмет філософії освіти.
2. Характерні риси сучасної освіти та співвідношення в ній індивідуального і загального.
3. Методологічні підходи до розуміння освітнього процесу.
4. Діалектика освіти й виховання та соціальні функції філософії освіти.

Література:

1. Балацький Є. Крос-контурні зв'язки в людській психіці / Є. Балацький // Вісник НАН України. – 2008. – № 2. – С. 51–59.
2. Волинка Г. І. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті: [навч. посібник.] / Г. І. Волинка. – К. : Вища освіта, 2005. – 544 с.
3. Гаврилюк Р. Система освіти України: сьогодення й історія / Р. Гаврилюк // Директор школи. Україна. – 2008. – № 3. – С. 62–72.
4. Канке В. А. Концепции современного образования / В. А. Канке. – М. : Логос, 2002. – 368 с.
5. Лебон Г. Думки й вірування юрби / Г. Лебон // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 1. – С. 118–152.
6. Лукьянец В. С. Наука нового века. Гуманитарные трансформации / В. С. Лукьянец // Наука и образование: современные трансформации. – К. : ПАРАПАН, 2008. – С. 8–37.
7. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. Михальченко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 39–50.
8. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
9. Розин В. Образование в обновляющемся мире / В. Розин // Alma mater. – 2006. – № 7. – С. 18–27.

10. Сисоєва С. Роль освіти в сучасному світі / С. Сисоєва // Рідна школа. – 2008. – № 11. – С. 3–5.

11. Степашко Л. А. Философия и история образования: [учебн. пособие] / Л. А. Степашко. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.

12. Тестов В. А. Фундаментальность образования: современные подходы / В. А. Тестов // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3–9.

13. Ющенко В. Україна перейшла рубікон в інтеграції до глобальних світових процесів / Віктор Ющенко // Вища школа. – 2008. – № 2. – С. 3–12.

14. Енциклопедії, довідники, словники з філософії, педагогіки, психології, соціології та ін.

Основні поняття: генезис, симбіоз, освіта, система освіти, процес освіти, самоосвіта, виховання, навчання, школа, знання, вміння, навички.

1. Генезисний симбіоз філософії і освіти

Розглядаючи дане питання, насамперед необхідно з'ясувати сутність і співвідношення таких понять як «освіта», «філософія освіти», «освітній процес» та ін. Тут слід згадати аксіому Арістотеля, що всі люди від природи прагнуть знань. Що ж вони намагаються дізнатися? Звичайно, що той світ, у якому вони живуть і визначити своє місце в ньому, можливості його зміни для задоволення різноманітних власних потреб.

Іншими словами, люди завжди намагаються «освітити» себе, подумки перетворюючи навколишнє середовище у власний внутрішній світ, використовуючи результати розуміння зовнішнього світу для орієнтації та діяльності в усіх реальних ситуаціях свого життя. Отже, розвиваючи думку Арістотеля, можна зазначити, що освіта людини є результатом невинного пізнавального процесу, духовного засвоєння людиною світу, в якому вона існує. А він надзвичайно складний. І не менш складним є й процес його перетворення в освіту людини. Адже вона вбирає в себе не лише знання про довкілля, а й досягає самовизначення в ньому та формує на цих підставах відповідні вміння та навички, життєві орієнтири, ціннісні ідеали, свій моральний та психічний стан тощо.

Освіта для людини є завжди повнотою і цілісністю – її є стільки, скільки її є. Але якість освіти проявляється як у **вузькому**, так і в **широкому діапазоні**, оскільки наше світосприйняття може бути і **фрагментарним**, і узагальненим,

тобто мати *інтегрований* вигляд. Засвоєння світу фрагментами, окремими епізодами, не дає його повної картини, а тому неодмінно призводить до хибних рішень і дій.

Що стосується формування повноцінних знань і уявлень про світ, як умови і причини успішного існування людей, то воно можливе лише завдяки *філософському осмисленню* реальності. Жодна з наук це здійснити не в змозі, оскільки кожна з них є фрагментарною – пізнає лише ту чи іншу частину світу. Таке їх призначення. А призначення філософії – інтегрувати знання та уявлення про світ, людину й суспільство в ньому, можливості його пізнання та успішного перетворення.

Згідно з тим освіта та філософія нероздільні за генезисом і логікою свого функціонування. Чому це так?

По-перше, без освіти не виникла б філософія. Вона, як абстрагований образ світу, стала спроможною до повноцінного прояву з набуттям людства певного рівня знань. З неглибокими та фрагментарними знаннями могли з'явитися лише окремі філософські думки (про життя і смерть, основи світобудови, своє майбутнє тощо). Такий *перший етап* формування філософської думки – *передфілософія*.

Уже під час осілого життя, завдяки появі наукових знань, у людей виникла можливість абстрактного осмислення світу речей, явищ, подій тощо. Тому лише з VII – VI ст. до н.е. з'явилася значна кількість філософських учень, систем і шкіл, що й започаткувало *власне філософію* і стимулювало її подальший розвиток.

Шалений науково-технічний прогрес і науково-технічна революція XX ст. підняли філософську думку на рівень *філософської теорії*. Річ у тім, що на той час основні онтологічні, гносеологічні, праксеологічні та ін. головні філософські завдання були в основному виконані. Настала пора осмислити все різнопланове розмаїття людського життя і стосунків. З цієї причини у XX ст. виник надзвичайно широкий спектр філософського пояснення різноманітних ділянок людського існування. Так виникли *філософії*: історії, культури, науки, техніки, природознавства, мови, мистецтва, фізичної культури та багато інших. Звичайно, що закономірною була поява і *філософії освіти*.

По-друге, освіта без філософського підґрунтя не здатна до *трансгресу* – самостійного просування. Вона, як надзвичайно велика і складна система, здатна до саморозвитку. Рушійною силою тут виступає людська ненаситність у

здобутті знань. Тому навіть найвищий рівень освіти невинно вдосконалюється через набуття більш складних і нових знань про світ, досконаліших форм і методів їх досягнення, засвоєння та практичної реалізації.

Цей процес неминуче отримує філософське узагальнення, оскільки лише за такої умови стає зрозумілим рівень *загальних* освітніх досягнень і перспектива їх розгортання.

По-третє, завдяки філософії освіта набула *системності та структурності*. Сприяла цьому насамперед *школа* – витвір філософів. Саме вони першими започаткували колективну передачу мудрості, освічуючи інших системою знань (Конфуцій, Будда, Сократ, Платон та багато ін.). А з часів Арістотеля, завдяки відгалуженню від загального знання його окремих ділянок: фізики, математики, логіки, астрономії, медицини тощо стала можливою систематизація і класифікація знання в кожній дисципліні окремо, що суттєво їх розширювало та поглиблювало. Але тут виникла загроза розриву цілісності знань і освіти.

На допомогу знову ж прийшла філософія. Її роль в інтеграції освітнього процесу дуже вдало й образно висвітлив американський вчений і популяризатор науки А. Азімов у праці «Вид з височини». Усі дослідники, пояснив він, окремо поглиблюють знання на своїх ділянках і не в змозі збагнути, чим же займаються сусіди? Без цього відсутня системність і послідовність досягнення людством достовірних знань і, відповідно, освіти. Філософія ж ніби «зверху» бачить усі ділянки знань, допомагаючи узагальнено розуміти всі здобутки в засвоєнні світу і планомірно їх розгортати.

І, *четверте*, на що необхідно звернути увагу – це на філософію як методологічну основу дослідження освіти, оцінки її стану і перспективи вдосконалення. Очевидно, що для повноцінного з'ясування сутності та проблем освіти має бути її повноцінне філософське осмислення, що собою і являє *філософія освіти*.

Звернемо увагу на те, що *філософська категорія «філософія освіти»* ще не до кінця відпрацьована і вживається неоднозначно, на чому наголошує М. Михальченко в дослідженні «Філософія освіти і соціокультурна теорія». На чому робиться наголос?

По-перше, філософію освіти нерідко вважають окремою ділянкою філософської антропології, яка досліджує навчання і виховання людини в сім'ї та

школі. Але в такому разі відсутній *суб'єктивний елемент* освітнього процесу. Адже кожна людина будує свій внутрішній світ, власну освіченість особисто.

По-друге, наявне пояснення філософії освіти із суто педагогічної точки зору. Тут поняття «філософія» тлумачиться як абстрактні міркування на довільну тему. Пріоритетною в такому разі постає лише педагогічна думка, а філософія підпорядковується їй. Від того нерідко філософію освіти визначають як «теоретичне узагальнення реальної педагогічної практики» [2, 49]. А це не допустимо, оскільки філософія *ніколи не мала за мету* вирішення прикладних педагогічних завдань.

По-третє, ще є уявлення про філософію освіти як метанауку, що здатна до суттєвого впливу на позитивну зміну світу людського існування. Ця думка близька до переконань мислителів XVIII ст., які формували культ освіти: Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро та ін. Проте їх думки про можливості освіти, людських знань та всеперемагаючу силу розуму, як вирішальний засіб усіх соціальних проблем, на перевірку історією виявилися досить примарними.

Наявні ще й інші тлумачення суті та змісту філософії освіти. І це добре, бо чим ширша дискусія щодо вирішення тієї чи іншої проблеми, тим більша вірогідність знаходження істини.

Враховуючи різні точки зору, ми спробуємо визначити поняття «філософія освіти» через її сутність і функціональний прояв. Тому зазначимо, що філософія освіти в такому разі має постати як інтегрований та системний підхід до *внутрішньо цілісної ділянки діяльності людства*, яка зазначається як *освіта*.

З філософської точки зору освіта має як *внутрішній* (суб'єктивний), так і *зовнішній* (об'єктивний) сутнісний прояв. Суб'єктивне в освіті залежить від кожної окремої людини, її здібностей, уміння, потреб, мотиваційних мотивів у засвоєнні світу, а суспільство в цілому та соціальні освітні інституції тут проявляються як об'єктивні чинники.

Наголосимо, що в наш час особливо посилився соціальний вплив на освіту. Власне й сама освіта перетворилася в *соціальний інститут*, виконуючи соціальне замовлення: підготовку необхідних фахівців і формування громадянської відповідальності населення.

Соціалізація освіти надала їй *суперечливий характер*:

а) освіта стала консервативною за структурою, організацією, методами самореалізації тощо. Вона змінюється (і то не глибинно) лише з настанням

кардинальних суспільних змін. Згідно з тим її зміни відбуваються повільно і часто гальмуються застарілими за світоглядом кадрами, невідповідними новим потребам програмами, методиками тощо;

б) водночас освіта періодично стає «вибухоподібним матеріалом», що може докорінно змінити суспільне життя. Саме в освітянському середовищі серед викладачів, учителів, студентів вперше виникали ідеї, організаційні структури, політичні та ідеологічні течії, які вели до революційних змін у суспільстві (як «помаранчевий» рух в Україні).

Що є найхарактернішим у сучасній освіті?

По-перше, це постійне посилення ролі освіти в суспільному прогресі. Ні один народ, ні одна ділянка соціуму нині не може розвиватися без удосконалення освітнього процесу.

По-друге, характерним є й розширення соціальної бази освіти. І не лише за рахунок збільшення кількості, скажімо, студентства (в Україні їх 2,7 млн.), чи тих, хто здобуває другу професійну освіту тощо. До освіти все активніше долучаються громадські організації, різні фонди, меценати, кураторські об'єднання, батьківські комітети, міжнародні організації. А це суттєво змінює її стан і можливості.

По-третє, нині у процесі освіти значно посилилась увага до підготовки майбутньої еліти суспільства. *Еліта* (з французької – «краще», «відбірне») – провідна верства населення, без якої неможлива високоякісна сучасна організація суспільного життя, його регулювання та спрямування на подальший прогрес. У високорозвинених країнах розуміння необхідності формування елітарного майбутнього країни (політиків, економістів, науковців, педагогів) дуже гостре.

Так у США створено десятки спеціалізованих шкіл для вундеркіндів. Особливо обдарованим дітям щорічно надається стипендія у 50 тисяч доларів. Їм чітко визначений шлях у науці, освіті, економіці, охороні здоров'я тощо. Їх чекають відповідні університети. В Ізраїлі підготовка соціальної еліти взагалі засекречена. А розгромлена у 2-й світовій війні, зубожіла Японія знайшла сили виявити тисячі обдарованих молодих людей і дати їм освіту в кращих закордонних університетах, завдяки чому, зуміла стати світовим науково-технічним лідером. В Україні теж є школи для обдарованих дітей, але після двох-трьох років занять у них випускники самі прокладають свій шлях в освіті.

По-четверте, сьогодні, як ніколи, стан освіти впливає на загальну культуру і духовний стан як людства в цілому, так і окремих країн і народів.

Прикладом може бути освітній злет країн Південно-Східної Азії, де реформи в освітній галузі привели до феномена знаного як «стрибок азійського тигра». У результаті такі слаборозвинені країни й регіони в минулому як Малайзія, Тайвань, Сінгапур, Південна Корея та інші за короткий час перетворилися в осередок передових технологій, високої культури життя, активного розвитку національної самобутності тощо.

У кожній країні історична традиція закріпила своєрідні освітні структури. Так в Україні вона поділяється:

1) за **рівнем довершеності** – на дошкільну, шкільну та вищу;

2) за **типами функціонування** освіта є:

а) **професійна**, яку дають профтехучилища, курси підготовки до професії, спеціальні середні навчальні заклади, інститути, університети, аспірантури, докторанти тощо;

б) **непрофесійна**: дитяча освіта, позашкільне навчання, освіта, здобута в гуртках, спецшколах, на курсах, а також сімейна освіта, репетиторство та ін.

3) за **приналежністю** освіта може мати форму офіційної або приватної;

Особливий статус в освіті займає **самоосвіта** – **самостійне** здобуття знань, вироблення вмінь та навичок, що на сучасному соціальному рівні освіти нерідко буває безсистемним, фрагментарним, з елементами профанації.

Отже, освіта, як соціальний інститут, пронизує усі життєдайні клітини суспільства, охоплює усіх без винятку його членів і від її стану залежить майбутнє як окремих осіб, так і всієї людської спільноти.

Наскільки складне суспільне життя, настільки складний функціональний прояв освіти. Мабуть тому наявна надзвичайно велика кількість визначень функцій освіти в різних її дослідників. Ми підемо в їх поясненні за С. Подмазіним, оскільки він, насамперед, визначає **спільні основи** аналізу функцій освіти. Для того цей дослідник їх класифікує не лише за проявом у процесі відтворення буття соціуму, а й його розвитку [1, 29–30].

На цій підставі розкриємо низку **соціальних функцій освіти**. Серед них наявні такі:

1. **Політична**, яка сприяє доцільному обґрунтуванню політичної системи влади, політичних програм, способів боротьби за владу та її утримання. І що дуже важливо, вона сприяє вихованню особистості, яка б підтримувала дану владу.

2. **Економічна**, що суттєво впливає на матеріально-виробничу діяльність суспільства, рівень технологій і технічних засобів, а також на якість продуктивних сил і стан виробничих відносин.

3. **Екологічна**, яку нині важко переоцінити. Освіта дає можливість з'ясувати взаємозв'язок людини з природним середовищем, зрозуміти себе як невід'ємну частину природи і необхідність збереження світу природи, як головної умови життя та особистої відповідальності за його стан.

4. **Соціалізуюча**, що допомагає зрозуміти сутність і зміст суспільного життя, складність і багатоплановість людських взаємин. Ця функція також сприяє глибокому розумінню особистої відповідальності за стан справ у країні, активізує доцільну і творчу соціальну діяльність.

5. **Духовна**. У ній простежуються два такі спрямування:

– **культурне**, оскільки освіта є чи не найголовнішим чинником формування і розвитку культури: моралі, науки, мистецтва, філософії, релігії і взагалі всього, що складає духовну сутність людини та її мотиваційних сил в активно-творчій діяльності. Зазначимо, що ще І. Кант визначав соціальну цінність людини через рівень її культури;

– **гуманістичне** спрямування духовної функції освіти насамперед полягає у ствердженні людини як вищої цінності буття, недоторканності її життя, необхідності повної самореалізації індивіда зі збереженням його прав і свобод в усіх колізіях суспільного життя.

Особливу увагу необхідно звернути і на наступні функції освіти.

6. **Футуристична (прогностична)**. Людство, як і окрема особа, завжди націлене в майбутнє і завжди живе надією на краще. Ми пізнаємо минуле, щоб передбачити майбутнє, з метою брати уроки життя для уникнення помилок. Освіта, яка в основному формується на підставі перевірених знань про світ, і дає таку можливість. У такому разі вона стає і превентивною, і передбачливою – прогностичною.

7. **Ідеологічна**, яка, на жаль, не проглядається гостро в українській освіті і без чого неможливе повноцінне формування сучасної національної ідеї, позитивної і активної життєвої позиції в молоді, культури життя в усіх верствах населення, а також інших чинників, без яких сучасне суспільство може стати неієздатним.

Звичайно такий перелік функцій освіти є далеко не повним, але він, на нашу думку, підкреслює надзвичайну вагу освіти в житті людства, кожного

народу та кожного індивіда. Це ще раз вказує на об'єктивну необхідність філософського розгляду освіти: її сутності, змісту і функціонального прояву.

2. Методологічні засади розуміння освітнього процесу

Згадаймо, що в кожній науковій галузі напрацьована значна кількість *методів* (грецькою – «шляхів», «способів») дослідження дійсності. У курсі філософії вже розглядалися загальнологічні методи емпіричного та теоретичного рівнів пізнання, які слугують усім наукам (спостереження, експеримент, аналіз, синтез, індуктивний та дедуктивний методи та ін.). *Учення про методи пізнання та способи діяльності з розкриттям структури й логічної організації об'єкта є методологією.* Загалом кожна наукова система є своєрідною методологією, що напрацьовує власні методи досягнення знань, формуючи *методику* – пояснення як використовувати набуті методи в практичній діяльності.

Загальною методологією наукового пізнання виступає філософія. Тому вести повноцінну мову про таке складне явище як освіта можливо лише на філософському підґрунті. А так як філософський підхід в осмисленні будь-якого явища чи процесу охоплює всі його сторони, частини, стани, параметри, зв'язки, взаємодії тощо, то в такому разі під час використання даних знань з'являється надія на позбавлення від помилок, похибок, невірних висновків, рішень тощо. Усе це є дуже важливим, оскільки, крім філософського, нині побутує низка інших, частково вже згаданих підходів до пояснення освіти, які також претендують на статус методологічної визначеності.

Ми зупинимось на вже згаданому визначенні філософії освіти, і спиратимемось на думку М. Михальченка, що це *«внутрішньо цілісна система знання, яка сформувалася в результаті філософського критично-рефлексійного осмислення рушійних сил освіти, її цілей, соціальних функцій, засобів формування людини»* [2, 47–48]. Що дає такий підхід для довершеного розуміння філософії освіти?

По-перше, в такому випадку філософія освіти постає як пізнавальна підсистема загального гносеологічного процесу, виступаючи важливою окремою ділянкою знання, що пов'язана з усіма сферами соціального буття (економічною, політичною, моральною, педагогіко-психологічною та ін.).

По-друге, розгляд філософії освіти як окремої дисципліни дає можливість визначити її предмет, головні проблеми, ідеї, принципи та методи їх вирішення і реалізації.

По-третє, такий підхід до філософії освіти надає можливість розглядати систему освіти в контексті реалізації регіональних, національних і загальноцивілізаційних інтересів розвитку особи та суспільства.

I, *по-четверте*, оцінка в подібному контексті філософії освіти дає можливість чітко визначити два системних рівні освітнього процесу. Що це за рівні?

Перший рівень освіти індивіда – внутрішній, особистісний, другий – зовнішній, соціальний.

Глибоке і всебічне усвідомлення суті двох рівнів освітнього процесу має надзвичайно важливе значення для з'ясування його цілісності та суперечливості, індивідуальності і загальності, організації та самоорганізації.

Виходитимемо з того, що ***освіта людини – феномен суто особистісний***, внутрішній і належить тільки їй. Освіта кожної особи можлива настільки, наскільки вона здатна «освітити» себе, що залежить від її здібностей, нахилів, мети, мотивації, життєвих орієнтирів і цінностей тощо. Вони у всіх людей різні, і тому заглибитися в реальність кожен здатний по-своєму, індивідуально, особистісно. Від того за освітою всі люди різні, що не влаштовує суспільство та його організаційне осереддя – державу. Суспільство хоче мати вищий рівень освіти своїх громадян.

Тому ***зовнішньо*** освіта зумовлена, перш за все, інтересами суспільства (а потім вже бажаннями батьків, родичів, керівників фірм та іншими чинниками). Для реалізації зовнішнього впливу на освіту індивіда суспільством сформована відповідна система активації та спрямованості освітнього процесу. Насамперед це школа, як головний засіб освіти населення.

Як же співвідносяться індивідуальне і соціальне в освіті?

По-перше, складаючи на перший погляд враження цілісності, вони, за своєю суттю, є суперечливими до рівня протилежностей. Особа від природи хоче користуватися свободою сприйняття світу, хоче робити власні висновки з пізнаного, формувати особисті життєві установки й орієнтири. Суспільство ж намагається закріпостити цей процес, звести його до «спільного знаменника», формувати через спільну освіту однотипного фахівця і громадянина. Для цього складено загальні програми освіти, прийнято для всіх один закон про освіту, педагогів готують за однотипними методиками навчання тощо.

По-друге, процес суперечливості індивідуального та загального в освіті стане ще зрозумілішим, коли ми врахуємо думки про освіту С. Подмазіна, викладені ним в соціально-філософському дослідженні «Особистісно-орієнтована освіта» [4]. У ньому доказово обґрунтовується процес духовного входження людини у світ буття і пояснюється як вона постає його унікальним носієм, поєднуючи в собі своє теперішнє з минулим і майбутнім.

Автор пояснює: кожен індивід особисто формує зміст своєї освіти: **«образ – себе – в – бутті»**. У ньому **стиснуті до рівня сингулярності**: він сам, хтось інший, суспільство, природа, культура, вся сприйнята органами чуття, раціональним та інтуїтивним пізнанням дійсність. «Образ – себе – в – бутті» **визначає** зміст і спосіб конкретного людського життя, здатність особи здійснювати ті чи інші вчинки, а також розуміти своє місце в бутті і відповідно оцінювати себе, інших, весь навколишній світ.

У той же час кожен з нас не може жити поза суспільством. Воно потрібне нам так само, як і ми йому. Тому життя кожного члена суспільства регулюється загальними правилами у вигляді законів, моральних принципів, релігійних догм суспільної свідомості тощо. Відповідно до того **регулюється й освіта**. Головним регулятором освіти виступає **виховання** – цілеспрямований вплив на особу з метою доведення її вихователем до необхідних (суспільству, сім'ї, армії, вулиці та ін.) кондицій.

Особа у процесі самоформування через освіту – надскладну систему «образ – себе – в – бутті», на перший план завжди висуває «Образ – Я». Таким є закон людського життя. Детермінуючою (зумовлюючою) основою освіти особи завжди постає «Я – ідеал». **Рух суб'єкта від наявного «Образу – Я» до «Я – ідеалу» складає найглибшу сутність процесу освіти особистості.**

По-третє, освіта **не є головним фактором** гуманізації людини. За великим рахунком, завдяки освіті кожен спроможний вбирати весь світ, всю безмежність культури, цивілізації, духовності людства. Від того вже давно склалося **ілюзорне уявлення**, що освіта здатна покращити людину і середовище в якому вона існує. Але ще в XIX сторіччі один з засновників сучасної соціології, філософ Г. Спенсер доводив, що освіта не робить людину ані моральнішою, ані щасливішою, а інколи, під час нерозумного спрямування, завдає радше шкоди, ніж приносить користь [1, 124]. Тоді ж французький дослідник А. Гілля підрахував, що на 1000 неосвічених злочинців припадає

3000 освічених і впродовж п'ятдесяти років разом з бурхливим розвитком освіти злочинність зросла на 133 відсотки [1, 125].

На жаль, ми не маємо подібних даних на сьогоднішній день, але очевидно, що гарний стан освіти не здатен впливати на позитивні моральні зміни в суспільстві. Такого спрямування вона набуває через **виховання**. *Тому в подальшому в посібнику термін «освіта» вживатиметься як єдність освітнього процесу з виховним.*

Освічена людина через виховання набуває духовності, а вихована – веде себе відповідно до моральних норм, сформованих у конкретному соціумі і загальнолюдських моральних принципів. Так вона живе своє життя. Тому ми не можемо погодитися з визначенням виховання як процесу «систематичного та цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особи, з метою підготовки її до виробничої, суспільної та культурної діяльності» [3, 249], яке сьогодні підтримує досить значна кількість авторів різних праць. Але це дуже вузький підхід. Адже в ньому не знаходить місця внутрішнє самовизначення людини, відсутній отой «Образ – Я» та «Я – ідеал». Від того фактично втрачається унікальність людини та й, фактично, смисл її існування. Усе в ній підпорядковується загальному, а індивідуальне залишається в тіні.

По-четверте, звернемо увагу у співвідношенні освіти й виховання й на те, що у виховному процесі, як і в освітньому, **домінує особа**. Лише коли виховні принципи і вимоги стають її **власними переконаннями** – настає успіх у формуванні особистості. Скажімо, більше двох тисяч років суспільством упроваджуються принципи християнської моралі; понад 80% європейців вважають себе її послідовниками. Але чи стало серед них менше насилля, зла, жадібності тощо? Поміркуймо над причинами... Може тут доречно згадати тезу К. Маркса, що **вихователь має бути вихованим**?

По-п'яте, усвідомлюючи беззаперечний зв'язок освіти й виховання, необхідно звернути увагу й на роль традицій у зміні людини на краще, у її вихованні. Тут буде доречним пояснення сили традиції в духовному житті французького соціального психолога Г. Лебона (1841–1931). Він зазначив, що «народ – це організм, створений минулим, і, як кожний організм, він може бути змінений не інакше як за допомогою тривалих спадкових нагромаджень» [1, 120]. Ідеал народу полягає у збереженні принципів життя минулого. Згадаймо вчення К. Юнга про архетипи – установки життя попередніх поколінь, закріплені в підсвідомості та торжествуючі в майбутньому.

Ось тут освіта має стати основною рушійною силою у вихованні особи нового типу, особи, яка орієнтується на високу гуманність і моральність, демократизм і вбирає загальнолюдські цінності. Без позбавлення стереотипів виховний процес втратить власну предметність, а освіта набуде негативних тенденцій. Для всебічного осмислення даної проблеми і необхідна філософія освіти.

Висновки з викладеного такі:

1) освіта є основним чинником у процесі переходу від індивіда до особи й індивідуальності. Вона об'єктивно потребує вдосконалення, оскільки процес здобуття знань, формування вмінь і навичок нескінчений, на що вказує аналіз взаємозв'язку освіти з філософією.

2) високим мистецтвом в освітньо-виховному процесі є відчуття оптимальності співвідношення індивідуального і загального, особистого і соціального.

3) із симбіозу філософії та освіти витікають закономірності:

а) без виховного процесу освіта не має мети;

б) без освіти виховання підкорене традиції і втрачає перспективу;

в) трансгрес освітнього процесу можливий за умови його філософського осмислення.

Використана література

1. Лебон Г. Думки й вірування юрби / Г. Лебон // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 6. – С. 118–152.

2. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. Михальченко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 39–50.

3. Образование / Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.

4. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте сутність, зміст і причини широкого та вузького діапазонів освіти.

2. Поясніть логіку нероздільності філософії та освіти.

3. Що означає сучасна неоднозначність визначення філософії освіти.

4. Що таке суб'єктивний і об'єктивний сутнісний прояв освіти?

5. Які особливості сучасної освіти. Поняття про її систему.

6. Традиційність системи освіти в Україні.

7. Функції освіти. Які з них не вказані в посібнику?
8. Чому лише філософія є загальною методологічною підставою осмислення освіти?
9. Яке співвідношення індивідуального та загального в освіті?
10. Який взаємозв'язок освіти та виховання?

Тема II. ТРАНСГРЕС ОСВІТИ

1. Філософський смисл освітнього процесу.
2. Особливості філософії освіти в Новітню добу.

Питання семінару (2 год.)

1. Історичний поступ освіти і його рушійні сили.
2. Філософський смисл педагогів-гуманістів Нового часу (XVII-XVIII ст.).
3. Педагогічні новації у XX ст. в контексті сучасних освітніх проблем.
4. Новітні підходи до реформації шкільної системи.

Література:

1. Волинка Г. І. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті: [навч. посібн.] / Г. І. Волинка. – К. : Вища освіта, 2005. – 544 с.
2. Канке В. А. Концепции современного образования / В.А. Канке. – М. : Логос, 2002. – 368 с.
3. Лебон Г. Думки й вірування юрби / Г. Лебон // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 1. – С. 118–152.
4. Лукичев Г. Болонский процесс: образованию в ЕС суждены перемены? / Г. Лукичев // Поиск. – 2003. – № 35. – С. 7.
5. Лукьянец В. С. Наука нового века. Гуманитарные трансформации / В. С. Лукьянец // Наука и образование: современные трансформации. – К.: ПАРАПАН, 2008. – С. 8–37.
6. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
7. Понарина Е. Без лишних деклараций / Е. Панарина // Поиск. – 2005. – № 1. – С. 6.
8. Прокопенко І. Минуле, сучасне та майбутнє педагогічної освіти в Україні / І. Прокопенко // Вища школа. – 2008. – № 6. – С. 3–14.
9. Розин В. Образование в обновляющемся мире / В. Розин // Alma mater. – 2006. – № 7. – С. 18–27.

10. Степашко Л. А. Философия и история образования: [учебн. пособие] / Л. А. Степашко. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1999. – 272 с.

11. Тестов В. А. Фундаментальность образования: современные подходы / В. . Тестов // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3–9.

Основні поняття: трансгрес освіти, процес, школа, навчання, учитель, педагог, виховання, знання, система освіти, педагогічна освіта, педагогічне новаторство, вільне виховання, трудова школа, класове виховання.

1. Філософський смисл освітнього процесу

Необхідно чітко уявляти, що прагнення людства до вдосконалення знань і пошуків їх доцільного та повного використання призводить до *трансгресу* (самопросування) освіти. Це безперервний процес у всі часи історії людства (термін «процес» і означає латиною «*просування*»). Рушійною силою в ньому, як вже зазначено, є людина, яка постійно себе «освічує», постійно просуваючись у знанні світу та визначенні свого місця та ролі в ньому. Як же історично складався і розвивався процес освіти?

По-перше, формування освіти розпочалося, на нашу думку, тоді, коли людина поділила світ на «*Я*» – *своє особисте*, і «*Воно*» – *усе, що її оточує*. Освітній процес здійснювався на буденному рівні і головним учителем був досвід важкого тодішнього життя. Але суспільству (сім'ї, роду, племені) необхідні були освічені за тодішніми мірками професіонали: вмілі рибалки, мисливці, знахарі, воїни тощо. Тому крім внутрішнього, особистого «освічення» відбувалося і зовнішнє, що надавала соціальна спільнота.

Першими соціальними засобами освіти, вважаємо, були *міф* і *первісна релігія*. Вони проявляли себе як школа, яка передавала від покоління до покоління досвід життя, знання, норми спілкування, допомагала набувати необхідних навичок і вмінь різноманітної діяльності. Згідно з тим міф і первісна релігія проявляли себе не лише як історична пам'ять та освітня сила, мали не тільки дидактичне спрямування, а й несли *виховне навантаження*, формували необхідні моральні якості, певну мету в житті. Педагогами виступали члени роду, мисливці, вожді, жерці, досвідчені воїни тощо, які мали великий життєвий досвід. Так продовжувалося тисячі, а може й мільйони років – коли наші пращури займалися привласненням усього, що давала природа.

По-друге, кардинальна зміна в освіті настала з початком формування цивілізованого життя народів, яке розпочалося з їх осілости. Тоді стало необхідним і можливим будівництво міст, ремісництво, скотарство, поливне землеробство, що потребувало започаткування наукових знань (математики, механіки, астрономії, медицини тощо), а їх закріплення потребувало *письма*. Для всього цього необхідні були освічені люди, тому з часом освіта набула життєвої необхідності і певної організованої системності.

Місце вчителів життя зайняли *мудреці-філософи*, які спиралися в передачі знань про світ, необхідних умінь не тільки на життєвий досвід і результати практичної діяльності. Вони навчили підопічних мислити широко, узагальнювати здобуті знання, прогнозувати на цій підставі різні ситуації тощо. Так закладалися *теоретичні основи освіти*, що в подальшому допомогло формуванню енергійних, позбавлених догматичного та стереотипного світосприйняття заповзятливих громадян. Це суттєво сприяло процвітанню тих країн, де була сформована система передової освіти.

Яскравим прикладом тому може бути Стародавня Греція з її двома освітніми системами. Одна з них – *спартанська*, що спиралася на традиційні принципи жорстокості як до ворогів, так і до власних громадян (слабосильних, хворих, калік). У результаті вона закономірно згинула.

Афінська ж система освіти у своїй основі була спрямована на формування активної життєвої позиції вільного населення, індивідуальної культури кожного громадянина, його широкого кругозору. Особлива увага приділялася вихованню жадоби до знань [5, 39–41].

По-третьє, розвиток старогрецької освіти йшов від розрізнених шкільних осередків, очолюваних софістами-мудрецями, до створення стаціонарних шкіл, значної кількості гімнасій, Академії Платона, Лікею Арістотеля та ін. Старогрецька стаціонарна освіта заклала підвалини європейської освіти на педагогічній основі, оскільки в ній поєднувалося *навчання та виховання*. Так з'явилася *класична* (грецькою – «взірцева») форма освіти, яка була сприйнята Стародавнім Римом і з V ст. н.е. розповсюдилася по всій Європі на тисячоліття, набувши ще назви «*латинської*».

Тоді римський просвітник Марціан Капелла спробував об'єднати античну систему освіти в «*сім вільних наук*», які пізніше були розділені Боецієм і Касіодором на два цикли дисциплін. До першого з них – «*тривіуму*» (три шляхи знання) відносилися граматики, риторика, діалектика (логіка), а до

другого – «**квадривіуму**» – арифметика, геометрія, астрономія та музика [6, 476]. З часом процес освіти в Європі доповнювався іншими предметами, але у своїй основі проіснував у деяких країнах десь до середини XVII ст. Так, митрополит Петро Могила розпочав запроваджувати його в Україні з 1632 р., заснувавши Київський колегіум.

До речі, вся система освіти в європейських країнах будувалася на основі **латини**. Це давало змогу студентам вільно вибирати навчальні заклади, спілкуватися зі студентами інших країн, використовувати необхідну літературу без мовних обмежень тощо. Ототожнення латини з католицизмом в Україні (що руйнував її духовність) призвело до заборони цієї мови в нашій країні, а це «відрізало» українську освіту від європейської та призвело до її спаду.

Так, **трансгресуючи, освітній процес перетворився на освітньо-педагогічний, який вимагав нової центральної постаті в ньому – педагога**. А з часом централізованого вигляду новий рівень освіти набув вигляду **школи як соціального інституту**. Щоб розширити уявлення про згаданий якісний стрибок в освіті, порівняємо поняття «учитель» і «педагог».

Учитель (той, що навчає) може мати фахову освіту, а може й ні, залежно від роду занять (побутового рівня навчання чи соціально необхідного). **Педагог** же (у прямому перекладі з грецької – «**вихователь**») у наш час розуміється як особа, яка поєднує в собі й учителя, що дає освіту, і вихователя, який спрямовує освіту людини в русло суспільного життя. **Школа** тут виступає **соціальним осередком**, у якому поєднуються освіта та виховання **на професійному рівні**, оскільки в ній педагог завжди має бути професіоналом.

Школа, опікуючись певною соціальною силою (громадськими або релігійними об'єднаннями, державою тощо), завжди **виконувала і виконує соціальне замовлення**: підготовку необхідних спеціалістів і формування у випускників відповідних рис і характеристик громадянина. Від того у контрольованій (державою, церквою, індивідуальним власником тощо) школі освіта завжди має певне ідеологічне спрямування.

Що стосується індивідуальних інтересів учнів (студентів), то вони в різні часи, як правило, широко **декларувалися**, але насправді не враховувалися. Подібних прикладів історія освіти знає безліч, коли правляча верхівка (релігійна, світська, військова тощо) намагалася через школу навічно закріпити свою владу.

Так, середньовічна християнська церква, що панувала з V до XV ст., з метою зміцнення свого впливу на населення, за короткий час сформувала сітку різноманітних навчальних закладів на всій західноєвропейській території. Тут з XII до XIV ст. було відкрито 47 університетів, велику кількість колегіумів і повсюдно школи. У них панувала, насамперед, релігійна освіта і католицьке виховання, що має сильний вплив і сьогодні. А, наприклад, у Радянському Союзі за короткий час була здійснена так звана «культурна революція». Це була титанічна праця, оскільки серед багатьох народів СРСР (киргизів, бурятів, таджиків, туркменів, усього населення Крайньої півночі) за царату грамотних було менше 0,5%. Але вже до середини 30-х років XX ст. неграмотність у Радянському Союзі була фактично ліквідована, скрізь працювали школи, спеціальні середні та вищі навчальні заклади. Це був великий подвиг освітян, який підняв країну від стану безграмотності до першості в освоєнні космосу.

Але ж яка **мета** цієї великої і нелегкої праці? Вона була одна: все населення країни мало беззастережно підтримувати, укріплювати й захищати правлячий тоталітарний режим. Школа, через яку проходив кожен житель країни, настільки успішно формувала стереотипи комуністичної справедливості, що у значної кількості старшого покоління вони наявні й нині. Це і туга за «твердою рукою» в управлінні країною, і за «рівномірним розподілом» матеріальних благ тощо.

Рецидиви минулого наявні в освіті України й сьогодні, оскільки вертикаль її **системи** залишилася **незмінною**: міністерство → обласне управління → районне управління → дирекція (ректорат) → деканат (класний керівник) тощо. Вони «засипають» учня (студента) неймовірною кількістю законів, постанов, рішень, інструкцій, вимог, наказів, рекомендацій тощо, і все це спрямоване зрештою на одну-однісіньку істоту – того ж учня чи студента.

Насилля суспільного у відношенні до індивідуального в освіті є «хворобою» і високорозвинених країн і має давню традицію. Небезпеку такої освітньо-виховної системи розкрив згаданий французький соціальний психолог і антрополог Лебон Гюстав у дослідженні «Психологія народів і мас». У ній він піддав нищівній критиці європейську систему освіти кінця XIX – початку XX ст., яку тоді називали «латинською системою».

Автор зазначив, що її головною небезпекою є засадничий помилковий погляд, нібито заучування напам'ять підручників розвиває розум. Тому тривалий час навчання від початкової школи до здобуття вченого ступеня

молода людина тільки й робить, що заучує напам'ять книжки, згідно з чим ані здатність її до міркування, ані ініціатива анітрохи не враховуються.

З того часу мета навчання полягає в тому, щоб *відповідати напам'ять і бути слухняним*. Така система освіти побудована на запам'ятовуванні та бездоганній поведінці, а не на мисленні людини, стала в Європі *класичною*. Вона душить творчість, ініціативність учня, позбавляє його індивідуальності та життєвої активності [5, 237–244].

З таким станом освіти більшість європейських країн вступили в ХХ ст., а деякі з них перебувають і в ХХІ ст. Але ми маємо звернути увагу і на те, що в багатьох країнах своєчасно зрозуміли чим це загрожує і здійснили суттєві зміни у сфері освіти і виховання.

2. Особливості філософії освіти в Новітню добу

ХХ ст. і початок ХХІ ст. історики назвали Новітньою добою. Це час надзвичайно гострих соціально-політичних подій та колізій: дві світових війни і маса локальних, велика кількість революцій, збіднілість більшості народів, загострення глобальних проблем, криза духовної культури та багато ін. Вони суттєво вплинули на всі сфери життя людства, в тому числі й на освіту.

Розглядаючи стан і перспективи розвитку освіти в Новітню добу, слід обов'язково зважити на те, що в ній є багато й позитивного. Усе краще в ній зароджувалося в попередні епохи завдяки великій роботі педагогів-гуманістів. Згадаймо основні принципи освітньо-виховного процесу, які сформовані в ученнях філософськи мислячих великих педагогів Нового часу (XVII–XVIII ст.).

- **Ян Амос Коменський** (1592–1670). Чеський філософ-гуманіст бачив у людині безмежні пізнавальні здібності, невичерпні моральні та духовні сили, жага до активного і творчого життя, краси і гармонії. Людина здатна творити себе, вчив він, вдосконалюючи світ природи власною працею.

- **Жан-Жак Руссо** (1712–1778) – великий французький просвітник формував у Європі культ розуму, безмежну віру в освіту, знання, науку, як єдину досконалу силу, що може вирішити всі проблеми людства. Для нього головним орієнтиром в освітньо-виховній діяльності було вільне самовиявлення і самореалізація особистості.

- **Йоган Песталоцці** (1746–1827). Найкраще, вважаємо, характеризує швейцарського педагога-демократа напис на його надмогильному пам'ятнику:

«Рятівник бідних. Народний проповідник. Батько сиріт. Засновник народної школи. Вихователь людства. Людина. Громадянин. Усе для інших. Нічого собі». Основним принципом виховання та навчання він вважав **природну відповідність**. У ній зосереджені, вважав педагог, вічне протиріччя між внутрішнім, довершеним природою, і зовнішнім – недовершеною знань. Це і є джерело розвитку особи.

- **Йоган Герbart** (1776–1841) – великий німецький педагог і оригінальний філософ вважав, що всі у сфері освіти мали би бути **«любителями всього»**, але **«віртуозами»** щодо одного предмету. Він наполегливо переконував у необхідності **«виховного навчання»**, оскільки розумів безпредметність освіти без виховання. Життєвим принципом людини має бути творіння добра, тоді пануватиме внутрішня свобода, досконалість, справедливість.

- **Адольф Дістервег** (1790–1886) настільки випередив сучасний йому стан освіти, що основні принципи його вчення започатковуються в багатьох країнах лише тепер (про що піде мова пізніше).

Критичне ставлення до стану освіти в європейських країнах розпочалося ще з середини XIX ст. Прикладом тут можуть стати думки Й. Герbart, А. Дістервега, Г. Лебона та ін. про необхідність як змістовних, так і ціннісних змін в освітньо-педагогічному процесі. Тоді в педагогічному співтоваристві запанувало переконання про необхідність втілення у шкільну реформу таких провідних принципів:

- 1) використання сучасного **науково-педагогічного знання**;
- 2) реалізація в освіті **попиту** на неї різних верств населення;
- 3) започаткування в педагогіці **гуманістичної парадигми**.

Значний поштовх до формування освіти нової якості здійснив відхід, у певній мірі, від емпіризму і розгорнення раціональних підстав в педагогічній галузі. Раціональне мислення в філософії та науці викликало появу **позитивізму** (О. Конт), що об'єднував науковий інтерес з утилітарною метою. **«Знати, щоб передбачати, передбачати, щоб уникнути»** – закликали позитивісти. Для цього в науку активно впроваджувалися «науково-достовірні» методи – **спостереження та експеримент**, які широко використовувалися в освітній діяльності.

У результаті різноманітних пошуків форм і методів покращення освіти, в ній у ХХ ст. з'явилася значна кількість **педагогічних новацій**. Звернемо увагу на найхарактерніші з них.

1. **Експериментальна педагогіка**. Її прихильники намагалися наповнити освітньо-педагогічну систему науковим змістом принципу узгодження з природою (згадаймо Й. Песталоцці). З формування нових педагогічних умов, засобів методів і форм освітньо-виховної роботи розпочалася ера педагогічної науки. Для того відкидався «умоглядний підхід» у навчанні та вихованні. Вивчення педагогічних явищ і процесів ставилося на наукову дослідницьку основу:

- упроваджувалися тривалі спеціальні педагогічні **спостереження**;
- напрацьовувались і використовувалися методи педагогічного **експерименту**;
- започаткована **статистична обробка** їх результатів;
- і, що **дуже важливо**, експериментальна педагогіка встановила органічний зв'язок з результатами досліджень в анатомії, фізіології, психології, педагогічній психології, соціології та інших науках.

Особливе місце в експериментальній педагогіці займає творчість **Е. Меймана** (1862–1915) – засновника **педології** – дитячої педагогіки. У праці «Нарис експериментальної педагогіки» (1914), він на основі педагогічних експериментів звернув увагу на надзвичайну **«спонтанність»** дитини, її самодіяльність, самовизначення та саморозвиток. Це був, за своєю суттю, експериментальний доказ ідей А. Дістервега та інших теоретиків ХІХ ст. в освітній сфері.

2. **Педагогіка практичної дії**. Тут пріоритет належить **А. Лаю** (1862–1926), що розробляв експериментальну дидактику – **«школу дії»**.

У ній застосовувалися **активні методи** освіти, засновані на широкому використанні «практичної» праці учнів (малювання, робота в майстернях, у саду, екскурсії на виробництво тощо). У радянські часи педагогіка практичної дії використовувалася на всіх рівнях навчального процесу і називалася **трудовим вихованням**. Особливо славилася трудова школа А.С. Макаренка.

Для виявлення **«розумового віку»** і коефіцієнту **«розумового обдарування»** започатковано використання тестів. Вони вирішували в європейській освіті певні завдання:

- виявлення рівня здібностей учнів;

- формування у школах потоків різного рівня освіти;
- визначення способів педагогічної кореляції розвитку та ін.

У цілому школа практичних дій витісняла так зване «книжкове» навчання та виховання, підривала основи латинської або класичної освіти.

3. **Школа вільного виховання.** Її ідеологом стала **Е. Кей** (1849–1926), шведська громадська діячка та педагог. Основні принципи вільного виховання такі:

- 1) дитина має розвиватися в повній свободі і власній самодіяльності;
- 2) дитині протипоказаними є вимоги, накази, будь-який примус педагогів;
- 3) необхідно лише заохочувати дитину до вправ її природних сил тощо.

Ідея вільного виховання знайшла прихильників у всьому світі. Так, у США створив свою систему вільного виховання дітей з часу народження лікар і педагог **Б. Спок**. Італійський лікар і педагог **М. Монтессорі** (1870–1952) ідею вільного розвитку намагалася реалізувати у створених нею «будинках дитини». Їх архітектура, оформлення, меблі, спеціально підготовлені педагоги, різноманітні заняття дітей сприяли індивідуальному розвитку вихованців, самостійності у прийнятті рішень та їх реалізації.

Представники школи вільного виховання експериментуючи, використовували найновіші досягнення психології, педагогіки, соціології тощо. Ними своєрідно сприймалося вчення психоаналізу, започатковане З. Фрейдом про вплив підсвідомого на свідому діяльність людини. Згідно з тим підсвідоме в основі своїй є соціальним, що стверджував К. Юнг – учень З. Фрейда. Тому у вільному вихованні природне й соціальне складають цілісний процес. Від того **«поганих» дітей немає**, такими можуть бути лише вихователі, та умови, в яких формується особа.

4. Не можна не згадати ідею **додаткової школи** німецького педагога **Г. Кершенштейнера** (1854–1932). Тоді в Німеччині школа поділялася на **«народну»** – для дітей робітників та **«елітну»** – для дітей із заможних сімей. Додаткова школа була доповненням до народної школи. Освіта тут була суто прагматичною. Діти віком 14–18 років у таких школах здобували робітничі професії. Так, у Мюнхені додаткова школа мала біля п'ятдесяти майстерень, які були побудовані на кошт підприємців, що чекали робітниче поповнення на свої фабрики та заводи.

Такий поділ освіти різко засуджували соціал-демократи та передові мислителі. Наприклад, один із засновників соціології Е. Дюркгейм пояснював,

що суспільство застосовує примусовий вплив щодо особи, і та змушена підлаштовуватися під волю держави. Подібну позицію в розумінні освіти та виховання займав і К. Маркс та його послідовники.

5. **Школа класового виховання.** Вона була розбудована на марксистській ідеї вічної класової боротьби між експлуататорами та експлуатованими. Про це чітко зазначили К. Маркс і Ф. Енгельс у «Маніфесті Комуністичної партії»: «Історія до сьогодні всіх суспільств, які існували, була історією боротьби класів» [3, 24]. У цій боротьбі, переконували вони, обов'язково й остаточно переможе робітничий клас, який побудує безкласове суспільство – комунізм. А для того необхідні освічені і класово виховані його будівники.

Відповідно до того формувалася вся система освіти у СРСР та інших країнах, що теж будували комунізм. Виховувалися віддані боротьбі за всесвітню перемогу комунізму громадяни. Інакше були оголошені «ворогами народу» та підлягали жорстокому покаранню.

Школа класового виховання в країнах «соціалістичного табору» відкидала усе позитивне, що було в «буржуазно-класових школах». Насправді ж широко вкорінялася ідея поєднання педагогічної теорії з практикою виховання, теоретичного навчання з виробничою працею.

Заради істини необхідно зазначити, що навіть в умовах радянського тоталітаризму, коли шкільна система перетворилася на інструмент класового виховання населення, були **досить значні досягнення в освіті**. Результатом того стало освоєння космосу, величні новобудови, певні досягнення у промисловому виробництві, медицині тощо. Але вони задовольняли, насамперед, політичні амбіції вождів, а не нагальні потреби простого населення.

Відповідно до того певні досягнення були і в освітньо-педагогічній сфері. Не можна не назвати новаторство багатьох видатних радянських вчених-педагогів та безпосередніх практиків.

1. Ми вже згадували про педагогічну творчість **Антоні Семеновича Макаренка**, який зумів «виправити» сотні соціально знедолених дітей. Він довів, що можна перевиховати людину з важким тягарем минулого. Під його впливом малолітні волоцюги, злодюжки, жебраки ставали повноцінними членами суспільства, пройшовши школу морального та трудового виховання.

2. На особливу увагу заслуговує педагогічне новаторство **Василя Олександровича Сухомлинського** (1918–1970). Це була людина високої культури і могутнього духу, яка в часи тоталітаризму створила з колективом

учителів-однодумців школи, що формувала з сільських дітей особистості з високими гуманістичними та моральними якостями.

Свої задуми В. Сухомлинський виклав у багаточисельних філософсько-педагогічних працях, оповіданнях, казках. Тираж п'ятитомника його творів ще в 1979 р. складав 4 млн. екземплярів, а перекладені праці видатного вченого-педагога були на 15 мов.

Коротко викласти принципи, методику і практику педагогічної діяльності В. Сухомлинського практично неможливо. Тому звернемо увагу на такі її особливості:

1) на відміну від школи загальнорадянської, де учня вважали «матеріалом», з якого можна «виліпити» будь-яку особу, у школі В. Сухомлинського враховувалися особистісні та вікові особливості учнів;

2) здійснювався індивідуальний підхід до дітей відповідно до їх здібностей, нахилів, зацікавленості тощо;

3) усіляко стимулювалася творчість та ініціатива учнів, їх самостійність у прийнятті рішень тощо;

4) теоретичне навчання постійно пов'язувалося з практичними заняттями.

У школі була створена прекрасна база для трудового виховання. Вона мала 5 га землі, свій сад, теплицю, виноградник, «зелену лабораторію» для дослідницької роботи майбутніх біологів та біохіміків, пасіку, географічний майданчик, вітроелектростанцію, гаражі і майстерні для занять з технікою та багато чого іншого. Звичайно це сприяло вихованню в дітей не лише любові до праці, а й любові до рідної землі, формуванню в учнів відповідальності за їх майбутнє.

В. Сухомлинський традиційно розглядав шкільне співтовариство як «основне соціальне середовище, в якому виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності особистості» [5, 3]. Але часи були такі, що на всесвітньо відомого педагога в більшості випадків зверталася увага як на дивака, далекого від комуністичної теорії школи. Академія педагогічних наук СРСР взагалі не звернула уваги на його досягнення. Проте В. Сухомлинський набув значної кількості послідовників.

3. Серед них широко відомими були педагоги-новатори: Ш. Амонашвілі, О. Ільїна, В. Шаталов, М. Щетинін та ін. Є послідовники В. Сухомлинського в українській школі й сьогодні. Це вони ведуть боротьбу з засиллям освіти загального, державного щодо індивідуальності учня. Вони враховують як

міжнародний досвід розвитку школи, так і все краще, що вона мала в українському минулому.

Узагалі різноманітні пошуки нових форм і методів формування більш досконалої виховної системи в Європі (в цілому в освіті) призвели до значної кількості своєрідних рішень у реформуванні школи всіх рівнів. Звернемо увагу на найефективніші підходи у цій справі в наш час.

1. *Американський підхід* (власне США).

Він розбудований на гуманістичній педагогіці Дж. Дьюї (1859–1952), видатного американського філософа, психолога та педагога. У праці «Школа та дитина» (1902) він показав згубність «пасивної» школи, побудованої на механічному запам'ятовуванні навчального матеріалу і необхідності розвитку творчої активності учня, підтримки в дитині «інстинкту дослідника». Демократію у школі Дж. Дьюї вважав основою демократії в країні.

А у праці «Школа і суспільство» Дж. Дьюї зазначав, що учень – це сонце, навколо якого повинно обертатися все в освіті. Як же це «обертання» відбувається в нинішній американській освіті? А ось так:

- у порівнянні з ЄС доля державних і приватних інвестицій (головних фінансових надходжень в освіту) у США складає 2,3% від ВВП (внутрішнього доходу країни), в ЄС же – 1,1%;
- у США на одного студента витрачається 19200 доларів, в ЄС – 8600;
- у США навчається близько 550 тис. іноземних студентів, а в ЄС – 450 тис. Підготовка іноземних студентів дає американській системі освіти щорічний прибуток більше 10 мільярдів доларів!

Могутнє фінансування освіти дозволяє американцям успішно на найвищому рівні утримувати 4000 університетів і коледжів. 125 університетів вважаються дослідницькими, які мають відповідну базу на рівні докторських програм [2, 7].

Звичайно, що основне студентське поповнення у США відбувається завдяки американській середньоосвітній школі. Але навчання в ній специфічне.

Повною середньою освітою у США охоплено біля 90% молоді. Вона навчається у школі 12 років. У останній рік навчання випускник розсилає в різні вищі навчальні заклади заявки, де розповідає про себе і свої успіхи в навчанні, підтверджуючи їх відповідними документами. Якщо він підходить для навчання в тому чи іншому ВНЗ, то просить вислати звідти гроші за комплект форм, які він буде заповнювати.

Після остаточного вибору ВНЗ абітурієнт крім заявки туди надсилає:

- документ про освіту;
- докладну автобіографію на двох сторінках;
- рекомендуючого листа зі школи або від авторитетної особи;
- бажаним є також есе й на вільну тему, що цінується особливо високо,

оскільки вважається, що він розкриває ставлення абітурієнта до світу.

Обов'язковим є фінансова декларація та квитанція про сплату реєстраційного збору. Документи абітурієнта анонімно рецензують різні викладачі. Результати того аналізує машина, відбираючи кращі. Тобто процесом вступу управляє ВНЗ, не зважаючи на наявність у школі випускних екзаменів.

2. **Азійський підхід.** Тут характерними є японський і китайський варіанти.

У **Японії** біля 600 університетів з 2,5 млн. студентів. Абітурієнт має закінчити повну державну школу і пройти тестування, яке проводить Національний центр з прийому до університету. Лише після цього надається допуск до складання екзаменів у вибраний ВНЗ. Загальноприйнятим є інвестування вищої освіти різними компаніями, які потім пропонують роботу кращим випускникам.

У **Китаї** з населенням більше 1,3 млрд. є 3 млн. студентів. Конкурс на престижні спеціальності досягає 300 абітурієнтів на одне місце. Освіта платна. Ціну визначає держава. На можливість вступу до ВНЗ дуже впливає кількість балів, набраних абітурієнтом після закінчення школи.

3. **Європейський підхід** до сучасної організації освіти презентують, насамперед, високорозвинені країни.

Так, у **Великобританії** середньоосвітня школа 12-річна. Її випускник отримує відповідний сертифікат. А от щоб вступити до ВНЗ необхідно подолати дворічний курс довузівської підготовки. Можна пройти підготовку й за рік, але в «педуніверсарії» при ВНЗ. Після закінчення – складається національний екзамен. Кращі зараховуються на вибрану спеціальність і через три роки отримують диплом бакалавра.

У **Німеччині** середня освіта займає 13 років з поділом учнів після 4–5 класів на здібних, які можуть навчатися в університеті, і нездібних. Здібні потрапляють в гімназії, де останні 2–3 роки готуються до навчання у ВНЗ. Вступних екзаменів немає. Записуються в університет на один рік. Після успішного завершення курсу – на наступний, але якщо претендентів більше, ніж потрібно, то чекають у черзі до наступного навчального року.

У *Франції* десятирічна освіта дає диплом коледжа в 16 років. Біля 85% його випускників вступають у трирічний академічний ліцей, де здобувають диплом бакалавра. Лише він надає право для вступу в університет. Але престижні університети вимагають ще й складання спеціального екзамену, для чого необхідно пройти спеціальну одно- або дворічну підготовку [4, 6].

Після наведених прикладів логічно виникає запитання: то ж в якій країні справа освіти поставлена найкраще? Мабуть тут однозначної відповіді бути не може. Кожна школа славиться не лише педагогами, а й своїми випускниками. Всесвітню славу мають випускники ВНЗ і США, і Японії, і Німеччини та ін. Але, на жаль, вихованці наших університетів ще дуже далекі від ідеалу.

Висновки з викладеного такі:

1) безперервне вдосконалення системи освіти є об'єктивною необхідністю розвитку людства. Головною рушійною силою розвитку освіти виступає безперервне прагнення людства до знань, глибшого засвоєння світу з метою вдосконалення власного життя;

2) освіта, зародившись як самоціль, як мета пізнання людиною світу, з ***часом симбіозно злилася з вихованням***. Тим самим сформувався цілісний системний навчальний процес, який з часом набув найдосконалішого вигляду в школах різного типу та рівня;

3) за законами діалектики все у світі невмолимо старіє і потребує оновлення. Відповідно, відстає від сучасних суспільних потреб й освітній процес. Особливо загрозливою ця ситуація є в Україні.

Використана література

1. Лебон Г. Думки й вірування юрби / Г. Лебон // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 1. – С. 118–152.
2. Лукичев Г. Болонський процес: освіті в ЄС сукадены перемены? / Г. Лукичев // Поиск. – 2003. – № 35. – С. 7.
3. Маркс К. Манифест Коммунистической партии / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Политиздат, 1974. – 63 с.
4. Понарина Е. Без лишних деклараций / Е. Панарина // Поиск. – 2005. – № 1. – С. 6.
5. Степашко Л. А. Философия и история образования: [учебн. пособие] / Л. А. Степашко. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1999. – 272 с.

6. Чанышев А. Н. Курс лекций по древней и средневековой философии: [учебн. пособие] / А. Н. Чанышев. – 1991. – 512 с.

Питання для самоконтролю

1. Що означає «саморозвиток» освіти?
2. Міф і релігія як первинні засоби освіти.
3. Що спричинило формування системи освіти?
4. Назвіть особливості педагогічної освіти.
5. Як пов'язані освіта, політика й ідеологія?
6. Які переваги й недоліки класичної (латинської) освіти?
7. Що дали освіті видатні мислителі-педагоги Нового часу: Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Гербарт, А. Дістервег та ін.?
8. Що означають педагогічні новації ХХ ст.:
 - експериментальна педагогіка;
 - педагогіка практичної дії;
 - школа вільного виховання;
 - додаткова школа;
 - школа класового виховання.
9. Педагоги-новатори Новітньої доби. В. Сухомлинський.
10. Характеристика сучасних зарубіжних підходів до освіти (американського, азійського, європейського).

Тема III. ФІЛОСОФСЬКІ ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. Специфіка сучасної кризи освіти.
2. «Кадри вирішують усе».

Питання семінару (2 год.)

1. Сутність і зміст сучасної кризи освіти та її причини.
2. Основні суперечності розвитку людства і шляхи їх вирішення через освіту.
3. Якість педагогічних кадрів і модернізація освіти.
4. Проблеми та завдання сучасного педагогічного університету.

Література

1. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи / І. Вакарчук // Вища школа. – 2008. – № 3. – С. 3–18.
2. Васильєв О. Як забезпечити науково-технічною інформацією сучасний університет? / О. Васильєв, О. Сегін, Т. Ярошенко // Вища школа. – 2003. – № 1. – С. 51–61.
3. Гомілко О. Ідея університету під питанням фулбрайтерів / О. Гомілко // Філософська думка. – 2006. – № 1. – С. 137–146.
4. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 249–258.
5. Дмитриенко Т. А. Образовательные технологии в системе высшей школы / Т. А. Дмитриенко // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 52–59.
6. Зарубіжний досвід профільного навчання // Директор школи. Україна. – 2008. – № 10. – С. 3–12.
7. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
8. Ковалев А. Философские исследования в условиях перестройки / А. Ковалев // Вопросы философии. – 1987. – № 11. – С. 62–73.
9. Кумарин В. Самая страшная глава в учебнике Дистервега... / В. Кумарин // Народное образование. – 2000. – № 1. – С. 247–249.
10. Куницкая Ю. И. Педагогическая позиция учителя как гарант нового содержания образования / Ю. И. Куницкая // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 60–66.
11. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк та ін.; [за ред. С. О. Сисоєвої]. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
12. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

Основні поняття: криза освіти, превентивна освіта, соціальна еліта, профільна диференціація освіти, фах, спеціальність, професія, здібності, «автономія розуму».

1. Специфіка сучасної кризи освіти

Поняття «**криза**» серед багатьох варіантів перекладу з грецької тлумачиться як «загострення становища» та «гостра нестача чого-небудь» [5, 310].

Зазначимо, що **криза освіти** – явище постійне. Вона поставала то у вигляді односторонності виховання, як цього вимагала пануюча верхівка, або як заборона передових наукових знань (прикладом тому може бути заборона генетики в СРСР, Гітлером – використання в Німеччині ідей А. Ейнштейна), чи відсутності гуманістичного аспекту природничих дисциплін тощо. Відповідно до того, якими постають освіта та виховання, формується суспільна свідомість і

ставлення людей до світу і себе. Це призводило і призводить до великих соціальних потрясінь, появи глобальних проблем і духовної ерозії.

Особливо небезпечною є теперішня криза освіти. Ще наприкінці ХХ ст. ООН віднесла її до найболючіших сучасних проблем людства. Це своєчасно відчували і зрозуміли найрозвиненіші країни світу. В опублікованій у 1983 р. в США доповіді «Нація в небезпеці» підкреслюється, що знання, інформація, кваліфікований розум стали первинним матеріалом міжнародного обміну, а освіта, навчання – обов’язковою інвестицією, необхідною для успіху в інформаційний час. У Франції ж, у першій статті закону про освіту (1989 р.) зазначено, що вона є найпершим пріоритетом нації. Слід зазначити, що й в Україні освіта декларативно визнається на рівні закону основою «інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави» [3, 577].

Неякісна освіта діє негативно не лише в матеріальній площині людського існування.

Освіта Новітньої доби перетворилася на ділянку людської життєдіяльності, де зіткнулися інтереси та цілі не лише окремих людей чи соціальних прошарків, а й різних країн, народів, континентів. Тому рішуча зміна існуючої освітньої парадигми є процесом вкрай болючим і складним. Він неминуче веде до ламання в корінні усталених віками основ світосприйняття, суспільних норм, стосунків, життєвих традицій і, що викликає особливий супротив, принципу «*панування – підкорення*» в соціально-економічній та політично-правовій сферах.

У наш час виникла парадоксальна ситуація: освіта **як засіб** розвитку людиною самої себе і сходження до власної сутності перетворилася **на перепону** своєму призначенню. Виявилось, що сама людина створила власного тирана, який не дає їй змоги для самореалізації і досягнення вищого виміру духовності, моральності, свободи. Пошуками виходу з такого станова нині займаються фахівці різноманітних наукових галузей. Це представники педагогічної науки, психологи, соціологи, політологи та інші. Не обходять проблему кризи освіти політики, правознавці, суспільні діячі тощо. Про це свідчить велика кількість різнопланових рішень на державному рівні, різних публікацій, публічних виступів, дискусій, повідомлень mass media. Але, як правило, вони торкаються лише окремих аспектів даної проблеми та зовнішніх умов її прояву.

Ми ж спробуємо проаналізувати *внутрішні, глибокі та сутнісні* чинники кризи сучасної освіти та визначити шляхи їх перетворення. То що ж робити в даній ситуації?

По-перше, в системі нової освіти акцент має рішуче зміститися з *матеріального на духовне* в людському житті.

Споконвічно люди виживали в тяжкій боротьбі з силам природи: негодою, нестачею їжі, хижими звірами. У цих умовах головним було задоволення матеріальних потреб. Уже наприкінці XIX ст. у промові на могилі К. Маркса його соратник Ф. Енгельс наголошував, що той учив, що люди, насамперед, мають їсти, пити, одягатися, мати житло, перш ніж отримають змогу займатися наукою, мистецтвом, філософією тощо. Адже К. Маркс вважав, що він відкрив «вічний закон» життя людства – *матеріальне скрізь і завжди передує духовному, а тому суспільне буття визначає суспільну свідомість*. Водночас К. Маркс суперечив собі ж, зазначаючи в «Капіталі», що процес накопичення знань і навичок є суттю «накопичення загальних продуктивних сил суспільного мозку» [4, 400]. Не накопичення матеріальних чи фінансових достатків є продуктивною силою розвитку суспільства, а знання і навички є умовою того. Отже, *спочатку знання, а потім матеріальна дія!* Ось яке переконання має чітко формувати сучасна освіта в головах людей.

На Заході наука рішуче відхрещується від згаданого ствердження основоположника марксизму про первинність матеріального у відношенні до духовного. Насправді і там суспільна практика іде марксистським шляхом. Гонитва за безмірним накопиченням та привласненням матеріальних благ (земельних територій, корисних копалин, водних ресурсів, майна тощо) породила «золотий мільярд» – незначну кількість високорозвинених країн, що володіють майже 80% світових багатств. У той же час переважна більшість країн і народів перебуває на межі виживання. *Бажання «мати» набагато переважило необхідність «бути»*.

У наслідку виявилось, що сучасний науково-технічний прогрес, могутній виробничо-промисловий потенціал, високі технологічні досягнення багатьох країн не завжди убезпечують їх від страшних потрясінь. Прикладом тому є нинішня фінансово-економічна криза, яку породили багаті держави. Виникає запитання: чому з наявністю різноманітних науково-дослідницьких центрів, постійного моніторингу суспільного життя трапилася така катастрофа? Відповідь одна – *неякісна освіта і її криза*.

Так трапилося, що з наявністю в людей безцінного дару – свідомості й мислення, завдяки чому вони здатні **передбачати** наслідки своєї діяльності, освіта не звертає на них необхідної уваги. Адже в наш час високих наукових здобутків і небувалих технологій люди могли б досягти такого матеріального розвитку, коли б проблеми їжі, житла, одягу та ін. відійшли б на другий план. Тоді б у всіх іпостасях нашого існування запанувало духовне і людство дійсно збагнуло б **згубність** ненаситного розширення свого матеріального буття.

По-друге, нова освіта має формувати **домінування інтересів людей над їхніми потребами**. Річ у тому, що потреби притаманні всьому живому. Їх підґрунтям виступає інстинкт самозбереження, відвернення загрози фізичному існуванню. Закономірно, що тут основними потребами є потреби матеріальні.

З процесом соціалізації людей, їх потреби перемістилися в соціальну площину. Так з'явилися суспільні інтереси, носіями яких є індивіди та їх співтовариства. За великим рахунком **людські інтереси є одухотвореними потребами**. Вони постають основним мотиваційним фактором людської життєдіяльності, суспільних взаємин, тобто відношень між окремими людьми, країнами, націями, народами, расами, культурами тощо. Ще А.Я. Коменський наголошував, що так само як небесними світилами керують закони механіки, людьми керують інтереси.

Виходячи з аналізу сучасних загальнолюдських проблем, пов'язаних з поглибленням прірви між бідними і багатими країнами, матеріально-технічною відсталістю більшості народів, їх низьким науково-освітнім рівнем, стає очевидною згубність домінування матеріального над духовним у житті світової спільноти. Це породжує загрозливі **суперечності** в існуванні людства. Визначимо основні з них, пов'язані з необхідністю кардинального реформування освіти.

1. **Невідповідність** між матеріально-виробничою та духовною сферами. Тут мова ведеться про перевагу матеріальної ненажерливості людей над формуванням їх інтелектуального і соціально активного, творчого потенціалу. Сучасна освіта **більше формує «людину-виробника» та «людину-споживача», ніж особистість високої духовності та моральності**. Без того втрачається смисл історичного розвитку людства.

2. Суперечність між **розумінням** людьми себе як індивідуала в особистому житті і **належністю** кожного з нас до загальної людської спільноти. Освіта має сприяти усвідомленню того, що кожна особистість має в

собі осередок всесвітньої історії, загальнолюдського життя, сучасної цивілізації. Тому кожен має обов'язок нести відповідальність за стан справ у світі, соціумі, не витрачаючи свого, унікального (власного світосприйняття, традицій народу, власного національного вірування тощо).

3. Освіта нового рівня має сприяти **вирішенню суперечності між традицією і сучасністю**. Вона має допомагати людям в адаптуванні до нових реалій життя, до тих кардинальних змін, що нині відбуваються у світі. До речі, вони неодмінно будуть **прискорюватися і ускладнюватися**. На традиціях, які формувалися віками, досягти цього неможливо. Уже згаданий К. Маркс влучно зазначав, що традиції минулого кошмаром тяготіть над сьогоденням. А коли вони стають переконаннями людей, то їх можна «вирвати з серця лише з кров'ю». Лише освіта у змозі розбудувати особистісну автономію в діалектичній єдності зі свободою і вільним розвитком інших людей. Тільки вона здатна підтримувати зв'язок **особистісного паритету** з історичними надбаннями, що залишили минулі покоління.

4. Дуже складною і безпосередньою для освіти є проблема суперечності між небувалим **збільшенням обсягу знань і можливістю людини їх засвоїти**. Традиційно в Україні школа намагається навчити всього, що наявне в галузі знань. Скажімо, учень, який визначився як гуманітарій, зобов'язаний вивчати глибини фізики, хімії, біології тощо. І, навпаки, хто хоче стати природознавцем, примушений засвоювати «всі» гуманітарні знання, які тепер подвоюються за 3-5 років. Про шляхи вирішення цієї суперечності вестиметься мова далі.

По-третє, людству не позбавитися кризи в освіті без **глобалізації його зусиль**. Те, що нині називають «глобалізацією» є просто об'єднанням найсильніших держав для подальшого панування у світі. Наслідком тому є прискорене загострення конфронтації між різними регіонами, культурами, віруваннями.

На жаль, у процесі теперішньої «глобалізації» не звертається увага на те, що кризи в різних сферах, у тому числі й в освіті, не є проблемами **окремих** країн чи народів. Це, за визначенням А. Тойнбі «Виклик», який вимагає загальної «Відповіді», без якої людство не матиме перспектив існування.

Проблема поєднання світових зусиль надзвичайно складна. Як, наприклад, об'єднати зусилля багатих і бідних країн? Адже тут необхідно багатіям добровільно перерозподілити багатство. А хто добровільно на це піде? Стара освіта цьому не навчала.

Що ж стосується бідних народів, то більшість населення тут животіє на рівні жебрацтва. Сьогодні подібне наявне в переважній більшості африканських, азійських і латиноамериканських країн, де щорічно з голоду помирає більше трьох десятків мільйонів дітей. Звичайно, що **в таких умовах на першому плані знаходяться матеріальні умови життя**.

Це породжує ще один надскладний аспект кризи освіти. В тих же слаборозвинених країнах сучасна освіта для більшості населення просто недоступна. Воно через бідність не може здобувати сучасні знання, оволодівати новітніми досягненнями науки, а, відповідно, найновішими технологіями, тобто використовувати сучасний науковий науково-технічний потенціал. У той же час тут багаті країни обганяють бідні в геометричній прогресії, посилюючи своє домінування.

Зрушення у вирішенні подібних проблем може здійснити лише освіта. Практика соціальних змін має спиратися на внутрішній, духовний світ людини, її духовність і моральність.

По-четверте, вирішити проблеми кризи сучасної освіти неможливо без **людського фактору – спеціалістів-новаторів у педагогічній науці і практиці**. Беззаперечно, що без **педагога нової формації** подолати сучасну кризу в освіті неможливо. Скільки б не виділялося коштів на школу, скільки б не приймалося позитивних рішень на її користь, скільки б не говорилося і писалось про майбутнє освіти, без **педагога-практика** нової генерації справу з місця не зрушити.

Отже, на перший план модернізації нинішньої освіти об'єктивно висувається постать педагога майбутнього.

2. «Кадри вирішують усе»

Найперспективніші прагнення і замисли соціальних змін без їх практичної реалізації мертві. Реалізують їх люди. Але не кожен здатен вести практику змін у кожній сфері суспільного життя без певного хисту, здібностей, знань тощо. Для цього потрібні **кадри**, і тому в усі часи визнавалося, що «кадри вирішують усе».

Французьке «*cadres*» означає «**особливий склад**» спеціально підготовлених спеціалістів для успішної професійної діяльності у певній галузі [5, 265]. В **освітній сфері – це, звичайно, педагог**. Він є ключовою постаттю на всіх рівнях навчання та виховання: організаційному, управлінському, прикладному, методичному тощо. Відповідно до того, яким

буде педагог, таким буде майбутнє не лише освіти, а й суспільства взагалі. Тому вираз *«школа славиться своїми вчителями»* став крилатим.

Історія показує, що з давніх давен учителю, педагогу суспільство приділяло особливу увагу, розуміючи, що через його душу й серце «проходить» молоде покоління – майбутнє країни. Талановиті педагоги завжди користувалися повагою народу. Про них піклувалися прогресивно мислячі державні та громадські діячі, громади, меценати та ін. Прикладом тому може бути турбота про учителів братського руху в Україні. Є багато свідчень, що за його коштів у Середні віки обдарована українська молодь навчалася в європейських університетах, згодом реалізуючи себе в педагогічній сфері вдома.

Так, на особистий коштів митрополита П. Могили, засновника Києво-Могилянської академії, здобув європейську освіту її випускник Інокентій Гізель. Згодом він викладав в рідній *alma mater* філософію, а з 1646 р. успішно очолював академію. Це лише один приклад з багатьох, як розумно мислячі діячі державного рівня мають розуміти, що кадри вирішують долю і конкретної справи, і суспільства взагалі.

На якому ж рівні здійснюється підготовка педагогічних кадрів в Україні? Що тут є кризовим, проблематичним?

Є аксіоматичним, що формування нової освітньої парадигми (теоретичного бачення) і її практична реалізація можлива за наявності відповідних кадрів. Українські педагоги нинішнього дня, у більшості, – люди минулих традицій («так нас учили і ми будемо вчити інших так само»). У той же час ми не можемо поставити під сумнів, що *більшість наших педагогів кожної освітньої ланки – це прекрасні трудівники, люди високого душевного поклику і відповідальності*. Але чи всі вони у змозі творити школу нового типу, школу конкурентоспроможну, здатну до роботи в нових умовах суспільного життя?

Основних рис, характеристик, особливостей педагога школи завтрашнього дня визначено в різних статтях, монографіях, дисертаціях безліч. Цим займаються нерідко не лише спеціалісти педагогічної галузі, а й люди, далекі від сфери освіти (горезвісна слов'янська традиція: кожен знає як слід навчати, лікувати та керувати державою, хоча в особистих справах нерідко – невіглас). Ми ж визначимо найхарактерніші вимоги до *педагога майбутньої школи*. Він мусить забезпечувати крім відомого:

- *варіативність та особистісну орієнтацію освітнього процесу* (проектування індивідуальних освітніх траєкторій);
- *практичну орієнтацію освітнього процесу з уведенням інтерактивних, діяльнісних компонентів* (освоєння проектно-дослідницьких і комунікативних методів);
- *завершення профільного самовизначення учнів і розгортання їх здібностей і компетентностей*, необхідних для продовження освіти у відповідній сфері професійної підготовки тощо.

Нові вимоги до вчителя в умовах переходу до *нового рівня навчання* диктують потребу подальшої модернізації педагогічної освіти та підвищення кваліфікації діючих педагогічних кадрів.

Для вирішення цього завдання необхідно розробити моделі структури та змісту підготовки фахівців для нової школи на основі сучасних підходів до організації педагогічної освіти, що повинно включати *превензивне, випереджальне* опрацювання моделі стандартів вищої педагогічної освіти нового покоління педагогів. Нові моделі вищої педагогічної освіти задають як середню та довгострокову перспективу підготовки педагогічних кадрів. Тому необхідно врахувати, що найближчим часом основний обсяг викладацької роботи в новій школі виконуватиме діючий педагогічний корпус. У цьому зв'язку для забезпечення необхідного рівня професійної підготовки педагогічних кадрів під час переходу на новий тип роботи школи передбачається, що всім учителям, які виявили бажання працювати в новій школі, слід пройти підвищення кваліфікації чи перепідготовку й отримати відповідне посвідчення (сертифікат).

Міністерству освіти і науки варто ініціювати питання про можливість атестації педагогів за 15-м розрядом ЄТС. Важливо організувати на базі педагогічних ВНЗ професійну підготовку фахівців-педагогів, а також магістрів освіти з метою забезпечення профільної школи висококваліфікованими кадрами. Треба в рамках підготовки за спеціальностями та напрямками педагогічної освіти ввести необхідні спеціалізації й майстер-програми з урахуванням потреб профільної школи [3, 4].

А чи готова українська система підготовки педагогів до виконання цих завдань? Очевидно, що вони в основному ляжуть на плечі *педагогічних університетів*.

Щоб дати їм **об'єктивну** оцінку, слід згадати як закладалася традиція університетської діяльності взагалі.

З самого початку, з XII ст., університети формувалися як автономні освітні заклади. У середні віки для захисту прав, взаємодопомоги та виконання своїх життєвих функцій різні верстви населення корпоративно об'єднувалося: в цехи (ремісники), гільдії (торгівці), ордени (ченці) і т.п. З'явилися такі об'єднання і в сфері освіти: корпорація «*universitas magistrum*» – об'єднання учителів та «*universitas scholarium*» – студентів. Їх спільна діяльність, взаємодія, сукупність латиною звучить «*universitas*».

Перші університети були автономними з самого початку їх існування:

1) вони повністю **володіли своєю територією**, мали власні землі, будівлі, майно;

2) університети мали не лише **повне самоврядування**, а й, навіть, свою **судову систему**, з правом приведення судових рішень до виконання;

3) повсюдно в Європі у навчанні використовувалася латина, що науково і творчо об'єднувало все європейське поле вищої освіти. Мовного бар'єру наука та освіта тоді не знали. Тому **навчання в початкових школах і колегіумах** розпочиналося з вивчення латини;

4) і **основне**: університети Середньовіччя були «**автономією розуму**» – їм належало право вибору навчальних дисциплін, виховання студентів, формування в них певних переконань тощо. До речі, «**автономія розуму**» має бути насиченою «**божесвільними**» ідеями: **студенти повинні мислити рівнем майбутнього – не завжди зрозуміло для нинішнього покоління**. Це передові думки, ідеї, переконання, які стануть нормою діяльності і життя ще колись. Інакше не буде розвитку людства.

Проте з появою в Європі **абсолютних монархій** (десь з XVI ст.), усе суспільне життя, в т.ч. і університетське, було підпорядковане владі. А з часом університети перетворилися в державні установи. Відповідно до того всяка «автономія» була **ліквідована**, чого ми не маємо і сьогодні.

Таке вирішення «**проблеми автономії**» університету дуже вигідне владі, особливо коли вона не контрольована народом. Тоді зникають: і дуже незручне для державного апарату університетське **вільнодумство**, «незручні», а то й **незрозумілі** для державців погляди, ідеї, переконання, тобто «бродіння умів» молоді. Особливо небезпечним є **прогнозування** завдяки освіті **майбутнього країни**, коли влада не бачить у ньому місця для себе. Для убезпечення від цього

і сформована жорстка державна вертикаль управління освітою, вихованням, наукою, мисленням людей взагалі.

У країнах розвиненої демократії відбувається дещо інше. Там університети користуються більшою свободою, хоча і там влада не втрачає надії на повернення свого управління освітою (наприклад, як у Франції, Італії, Греції та ін. країнах), про що свідчать постійні публічні протести та акції студентів і викладачів.

І все ж статус університетів у розвинених країнах особливий.

По-перше, це не лише великі освітні, а й наукові центри. У них зосереджені всі наукові сили і засоби: видатні вчені, лабораторії, дослідницькі центри. Тут поряд з викладачами-ученими працюють студенти, набуваючи досвіду наукової роботи.

Так, у США відсутнє державне управління наукою, а лауреатів Нобелівської премії більше, ніж в усіх країнах Європи. Навіть робітників вищої кваліфікації (працюють на рівні нанотехнологій, використовують комп'ютери, Інтернет тощо) у США біля 50%, у нас – менше 5%.

По-друге, західні університети є головним осередком формування і виховання **соціальної еліти**. Еліта, як згадувалося, це кращі з кращих вихованців університетів (прикладом може бути Кембридж, Гарвард, Сорбона), які не просто талановиті і знають як професійно діяти у галузі суспільного життя, а й готові на самопожертву заради свого народу чи нації. Еліту не призначають, як це робиться в нас. Вона формується історією, життям країни з найсвідомішої молоді, а університети є головним чинником її професійної підготовки та елітарного виховання.

Тут дуже нагальним є знайомство з рухом фулбрайтерів [1].

По-третє, чільне місце серед великого загалу університетів посідають педагогічні університети. Це від них залежить стан, перспектива та превентивність освіти в країні. Дійсно – в даному випадку **кадри вирішують усе**.

Університет має готувати педагога на 10–15 років **наперед**. Студент педагогічного ВНЗ повинен навчитися і мислити так, як це має бути в майбутньому, знати форми і методи превентивної освіти. Тобто, це людина особливого статусу, адже в майбутньому, як згадувалося, через її душу і серце має пройти усе молоде покоління країни, якому належатиме її подальша доля.

Поміркуймо, чи здатні наші педагогічні університети до підготовки таких педагогів?!

Однозначно, що ні. Українські університети взагалі, в тому числі й педагогічні, зверху до низу пронизані заскорузлою ієрархією жорсткого управління. Наприклад, ректора *вибирає трудовий колектив*, але остаточно призначає його на посаду *міністр*; керує університетом ректор за допомогою *вченої ради*, але цю раду складають не лише науковці, а й адміністратори різного рівня (декани, бухгалтери, профспілкові керівники та ін.), а також представники студентства, які не є постійними членами трудового колективу ВНЗ. Отже, це *не вчена рада*, а *дорадчий орган*, що представляє всі категорії працівників та студентів, і вони вправі вирішувати всі організаційно-господарчі питання, але не наукові.

Для організації і програмування науково-освітньої діяльності має діяти *дійсно вчена рада*, куди повинні входити найавторитетніші науковці-педагоги. Так само має бути зорганізована робота й деканатів. Власне, вони й повинні бути основним науково-освітнім педагогічним осередком у кожному ВНЗ.

Окремо має вестися болюча мова про залишкове фінансування українських ВНЗ; їх безмірне подрібнення (у Франції університетів десь з 60, а в Україні – декілька сотень); про легковажне ставлення до підготовки педагогічних кадрів тощо. Останнім часом уряд декларує необхідність переведення університетів на рівень науково-дослідницької діяльності, але коли це буде?

Коли ж настане дійсне «залучення українських учених до міжнародної наукової спільноти, відкриття нових способів мислення, усвідомлення власної інтелектуальної значущості» [1, 137]? Усе це, перед усім, у ваших руках, магістри, на вашому сумлінні як майбутніх організаторів і керівників нашої нової школи.

Висновки з викладеного такі:

1) сучасний стан освіти в Україні далекий від вимог часу і потребує докорінних змін в управлінні та організації і суттєвих змін у співвідношенні особистісного і соціального;

2) процес модернізації нашої системи освіти має враховувати кращий зарубіжний досвід і згідно з тим обов'язково брати усе краще з української освітньої традиції;

3) український педагогічний університет для повноцінної діяльності має стати «автономією розуму».

Використана література

1. Гомілко О. Ідея університету під питанням фулбрайтерів / О. Гомілко // Філософська думка. – 2006. – № 1. – С. 137–146.
2. Зарубіжний досвід профільного навчання // Директор школи. Україна. – 2008. – № 10. – С. 3–12.
3. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
4. Маркс К. Капітал / Маркс К., Энгельс Ф. – Соч. – Т. 26. – Ч. I.
5. Новий український тлумачний словник. – Харків: Книжковий клуб, 2008. – 608 с.

Питання для самоконтролю

1. Що особливого і небезпечного в сучасній кризі освіти?
2. Що спричинило сучасну кризу освіти і який можливий вихід з неї?
3. Які суперечності в існуванні людства позбавляють його сенсу існування?
4. Який зв'язок кризи освіти з сучасною глобалізацією?
5. Яка роль людського фактора в освіті?
6. Яке місце педагога в суспільстві та його історії?
7. Дайте якісну характеристику українським педагогічним кадрам.
8. Які нові вимоги постають перед педагогом майбутнього?
9. Яка історія університетської діяльності?
10. Хто такі фулбрайтери і яка їх мета?

Тема IV. ПЕДАГОГ ПРЕВЕНТИВНОЇ ОСВІТИ

1. Діалектика освіти та науки.
2. Філософські основи наукової освіти педагога.

Питання семінару (4 год.)

Заняття I (2 год.)

1. Специфіка наукового знання. Сили та засоби науки.
2. Закономірності розвитку наукового знання і його роль в освітньому процесі.
3. Особливості наукового/педагогічного спостереження й експерименту.
4. Діалектика освіти та науки.

Заняття II (2 год.)

1. Сутність і будова методології та її роль в педагогічному процесі.
2. Співвідношення діалектичного та метафізичного методів і їх роль в системі освіти.
3. Структура та зміст елементів дослідницької системи.
4. Проблеми та шлях побудови наукової теорії за Г. Рузавіним.

Література

1. Волков Г. Н. У колыбели науки / Г. Н. Волков. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 224 с.
2. Грицанов А. А. Методология / Новейший философский словарь / А. А. Грицанов. – Мн. : Интерпрессервис, 2001. – С. 628–629.
3. Карпов А. О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы / А. О. Карпов // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 20–27.
4. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання / В. Кремень // Вища школа. – 2003. – №1. – С. 3 – 11.
5. Леглер В. Наука, квазинаука, лженаука / В. Леглер // Вопросы философии. – 1993. – № 2. – С. 49–59.
6. Методология / Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Наука и образование: современные трансформации: Монография. – К. : ПАРАПАН, 2008. – 328 с.
8. Рокмор Т. Знание и философский диалог / Т. Рокмор // Вопросы философии. – 2009. – № 1. – С. 25–31.
9. Рузавин Г. И. Методология научного исследования / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
10. Сметанський М. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / М. Сметанський // Вища освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 103–109.
11. Степин В. С. Наука / Новейший философский словарь / В. С. Степин. – Мн. : Интерпрессервис, 2001. – С. 661–663.

Основні поняття: наука, педагогічна діяльність, симбіоз, критерій, практика, релігія, мистецтво, функції, конвенціоналізм, релятивізм.

1. Діалектика освіти та науки

Істинні знання убезпечують особу, соціальну групу чи суспільство від хибних рішень і дій. Головне завдання школи – давати такі знання, для чого вона має використовувати найновіші наукові досягнення. Кожен навчальний

предмет є, за своєю суттю, зосередженням відповідної ділянки науки. І якщо якась зі шкільних дисциплін «не встигає» за «своєю» наукою, то це може мати трагічні наслідки. Наприклад, ігнорування в СРСР у 30–40 рр. XX ст. генетики призвело до різкого відставання в біології, медицині, агрономії та інших галузях до нині.

Тому аксіоматичною є необхідність кожного педагога постійно знаходитися на вістрі найновіших наукових знань, особливо щодо свого фаху. Для цього необхідно знати й користуватися системою науково-дослідницького процесу, звернувши увагу на такі її елементи, як:

- 1) сутність, зміст і функції науки;
- 2) сили та засоби наукових рішень;
- 3) структура науково-дослідницької системи;
- 4) методологія наукового дослідження;
- 5) наукова творчість педагога;
- 6) мова науки, аргументація, опис і пояснення наукових здобутків;
- 7) статус науковця і наукова етика тощо.

Розглянемо їх послідовно.

Що стосується **сутності науки**, то зауважимо, що її визначення в різних дослідницьких джерелах майже однозначне. Так, В. Стьопін доречно зазначає, що це «**особливий вид пізнавальної діяльності, направлений на вироблення об'єктивних, системно організованих і обґрунтованих знань про світ**» [7, 661]. До того ще додамо, що за змістом наука перетворилася в окрему галузь людської діяльності з **вироблення, систематизації, збереження, обміну, поширення і засвоєння** достовірних знань. Поширення і засвоєння істинних знань – одна з основних функцій школи. Відповідно головне завдання педагога – подавати ці знання системно, доступно і зрозуміло для засвоєння їх аудиторією. Згідно з тим учні мають знати, що вони дійсно істинні.

Справа в тому, що історичний досвід, традиції, потреби, здібності людей у пізнанні світу настільки різноманітні, що кожен з нас використовує крім наукової форми пізнавальної діяльності ще й інші: **буденну, художню, релігійну, міфологічну, філософську** тощо. Але лише наука ставить за мету виявити закони, за якими пізнавані об'єкти (природа, соціальні підсистеми, світ і суспільство в цілому, стани людської свідомості тощо), щоб люди могли ними користуватися відповідно до поставленої мети.

В історії науки наявні *різноманітні прояви та рівні наукового знання*. Зазначимо основні з них.

По-перше, це *донаукові знання*. Вони виникли в результаті повсякденної практичної діяльності людей і містять в собі значну кількість достовірності. Донаукові знання здобуваються й сьогодні на підставі буденного досвіду. Вони мають елементи міфологічних, релігійних, художніх та інших пізнавальних результатів. У їх основі лежить *здоровий глузд* – погляди на світ і себе в ньому, створені людьми на підставі перевірених результатів повсякденного життя, які не викликають, на перший погляд, сумніву в достовірності.

Проте здоровий глузд *не завжди несе в собі істину*. Наприклад, за здоровим глуздом кожен день *сходить Сонце*. Але ж воно *взагалі не сходить*, бо не обертається навколо Землі, а все відбувається навпаки. І таких прикладів ще багато.

По-друге, ненауковими є і *паранаукові* докази, розбудовані на *віртуальних* уявленнях («віртуальна реальність» – це те, чого взагалі немає); *астрології* – недоведеному, фатальному впливові сузір'їв на долі людей; *телекінезі* – людській можливості думкою чи напруженням волі рухати матеріальні об'єкти тощо. Заради істини зауважимо, що можливі явища, стани об'єктів, окремих людей, які не «вписуються» в сьогоденішню науку і колись, можливо, стануть науковими. Але нині такими вони не є.

По-третє, це *дійсно наукові знання*. Вони, безумовно, «виросли» з донаукових знань, але суттєво від них відрізняються. Чим же?

1. Донаукові знання досягаються досвідом усього населення, а наукові – *лише певною категорією людей*, які мають хист до наукової діяльності, спеціально до неї підготовлені і володіють методикою наукових досліджень. Ім'я цих людей – *науковці*.

Засобами наукової діяльності є спеціальні методики і література, інформаційні осередки, прилади, лабораторії, дослідницькі центри й полігони тощо. Тобто усе, що допомагає науковим працівникам досягати нових ступеней у пізнанні світу й формувати нові істинні знання про нього.

2. У науці панує *своя мова* (усна, письмова, графічна, мислення, аргументації та ін.). Вона не допускає примноження сутностей, двояких тлумачень, нечітких визначень тощо.

3. Наука в усіх своїх галузях (а їх більше 2,5 тис.) напрацювала свої (наукові) *методи* пошуку істини. Філософія виробила для науки загально

логічну методику. У курсі філософії вже розглядалися загальнологічні методи емпіричного та теоретичного рівнів.

На перший погляд вони успішно використовуються й ненауковими способами пізнання реальності: буденним досвідом, мистецтвом і, навіть, релігією. Але це далеко не так. Доведемо це прикладом стосовно **спостереження**. Так, у буденному житті люди постійно **спостерігають**. Але воно здійснюється без заданої програми, довільно, фрагментарно, випадково. Висновки з нього не завжди істинні (як, наприклад, перше враження щодо незнайомої людини).

У науці **спостереження** завжди:

- 1) чітко сплановані і узгоджені з загальною дослідницькою програмою;
- 2) забезпечується відповідними фахівцями, засобами, а при необхідності – фінансами;
- 3) проводять за спеціально розробленою методикою, яка передбачає його етапи, завдання, кінцеву мету, узагальнення досягнутих результатів тощо;
- 4) стає підставою для подальшого дослідження дійсності тощо.

4. Відомо, що найкращим критерієм істини є **практика**. Практикою перевіряються і результати буденного досвіду. Але **наукова практика** – діяльність особливого виду. Вона спирається, насамперед, на науковий **експеримент** – штучно створені умови перевірки здобутих даних (знову ж за спеціальною методикою).

Тут необхідно звернути увагу на **особливості педагогічного експерименту**, оскільки нині кожна школа експериментує.

По-перше, він проводиться з людьми. І без їх особистої згоди (а з неповнолітніми учнями – без згоди їх батьків) експериментування заборонене.

По-друге, експеримент у школі особливий ще й тим, що проводиться безпосередньо в навчальному процесі і потребує особливої підготовки педагога-експериментатора, високого вміння творчо використовувати необхідні засоби дослідження, глибоко знати методику тощо.

По-третє, під час шкільного експерименту необхідна «контрольна група» – та частина учнів, яка продовжує навчатися у звичних, не експериментальних умовах, щоб у кінці експерименту визначити його результати. Це відбувається через порівняння досягнутого експериментом і звичним методом занять.

Отже, виходячи з того, що в наш час школа стає науковим полігоном, наукова підготовка кожного педагога є велінням часу, що й витікає, у певній мірі, з пояснення шкільного експерименту.

Частина нових знань у науці логічно зв'язується зі здобутими та перевіреними раніше, а відтак здійснюються висновки про істинність тільки що здобутого. Крім того, в науці допускається **конвенціалізм** – домовленість науковців про істинність досягнутих результатів. У багатьох випадках ще немає такого рівня практики, що перевіряла б у всій повноті здобуті знання (у космології, ядерній фізиці тощо) й інші особливості в досягненні наукової істини.

Згадуючи про особливості наукового знання, маємо звернути увагу ще й на **псевдонауку**. Це докази, вчення, різні гіпотетичні побудови, що не спираються на наукові доведення і насичені хибними ідеями. Вони настирно пробиваються до наукового визнання. Як правило, їх авторами є малоосвічені, зі слабким інтелектом, але високою амбітністю, а то й психічно хворі люди. Через них у гітлерівській Німеччині не визнавався геній А. Ейнштейн, але панувала псевдотеорія про світову панівну роль арійської раси.

Псевдонаукові знання можуть витікати і з квазіядра в науці. **Квазінаука** – це наукова форма діяльності, яка породжена жорстко ієрархізованим науковим співтовариством. Тоді в ньому виникають відособлені школи та наукові напрями, очолені відомими у свій час ученими, які вже вичерпали свої таланти, але цього не визнають. Дотримуючись власних застарілих ідей, вони вперто не допускають у «свою» наукову галузь свіжих думок молодих учених, ідей своїх «противників» тощо [3, 49–53].

Через це квазінауку порівнюють з лженаукою. Щось подібне відбувалося у СРСР у 40–60 рр. XX ст., коли панувала так звана «мічурінська біологія», яка заперечувала наукові судження світової біології, відкриття генетики, цитології тощо. Тим самим заперечувався притік свіжої думки в певну наукову галузь, без чого наука мертвіє. З цього приводу дуже влучно зауважив професор Пітсбургського університету (США) Т. Рокмор, пояснюючи, що наявні і визнані теорії, вчення, наукові доведення, висновки не тільки можуть бути розкритиковані, а й «часто заперечені іншими мислителями» [5, 29], що є головною умовою розвитку наукового знання.

Постійна боротьба нових наукових результатів із застарілими складає **закономірності наукового розвитку**. Звернемо увагу на такі з них:

1) *невпинний прогрес науки*, розширення масштабів наукових знань та їх невинне прискорення (у наш час наукові досягнення подвоюються кожні 3–5 років);

2) *зростання ролі науки в усіх сферах суспільного життя*. І не лише в матеріальному виробництві чи в інтелектуальній діяльності. Сьогодні неможливий і соціальний розвиток людства: створення сценаріїв майбутнього, програмування соціальних процесів, передбачення етапів розвитку суспільства;

3) *посилення відносної самостійності наукової системи*. Нині наука має власну внутрішню логіку розвитку, володіє колосальною дослідницькою базою, досягла самоокупності, рентабельності і стала конкурентоспроможною серед інших сфер діяльності людства;

4) як не сумно, зростають і *негативні наслідки наукової діяльності*, що вимагає особливої *дослідницької етики*, головною заповіддю якої є «Не нашкодь!»

Відповідно зазначеному *функції науки* (її прояв у дії) дуже різнопланові. Визначимо їх основні групи.

Перша група – це *пізнавально-світоглядні функції*:

- досягнення істинних знань про всі ділянки буття і формування наукової картини світу;
- створення цілісного інформаційного поля;
- наукове прогнозування;
- напрацювання сценаріїв майбутнього суспільства, його духовної сфери, вирішення соціальних і екологічних проблем тощо (за своєю суттю це футуристично-еврестична функція).

Друга група – дія науки як *безпосередньої продуктивної сили*:

- технологічне вдосконалення виробничого процесу (від автоматизації та роботизації до нанотехнологій);
- пошуки альтернативних видів енергії та енергозберігаючих систем;
- удосконалення системи організації та управління виробництвом;
- пошуки нових методів менеджменту, маркетингу, моніторингу у виробничій сфері.

Третя група функцій науки – *прояв її як сили соціального розвитку*:

- програмування і передбачення змін та розвитку всіх ділянок життєдіяльності людей (політичної, правової, освітньої, наукової, демографічної, професійної та ін.);

- передбачення результатів взаємовпливу суспільства та природи;
- прогнозування міжнародних стосунків і багато ін.

Немає ні однієї галузі людського існування, де б наука не стала провідною силою. Стає ж вона такою лише завдяки освіті, діяльності школи, педагогів.

Історичний розвиток суспільства постійно вносить зміни і в якість наукового знання, і в методологію науки та результати її функціонування. Були часи, коли науковців піднімали до рівня божеств, як у давньому Єгипті. А були часи і Джордано Бруно. Проте наукові знання невпинно зростали, набуваючи нових форм і глибини. Як це відбувалося?

Дослідники стверджують, що провісником сучасної наукової думки стала старогрецька філософія. Так, Г. Волков у творі «Біля колиски науки» наголосив: «Неповторна своєрідність ранньої античної філософії у всесвітній історії духовної культури перед усім в тому, що вона постала вихідною сходиною розвитку теоретичної, системо-організованої науки» [1, 9]. З того часу наука невпинно розгорталася, а з часів Г. Галілея, М. Коперніка, Й. Кеплера та І. Ньютона набула рівня класичної (грецькою – «взірцевої», «довершеної»). Тоді в Європі виникли наукові товариства, наукова література і **наука запанувала в освітніх програмах, секуляризуючи** школу всіх рівнів, звільняючи її від релігійних догм та марновірства.

У другій половині XX ст. з розвитком квантово-релятивістської фізики, створенням теорій відносності, відкриттям другого закону термодинаміки тощо, настав етап **некласичної** науки, а в наш час – **постнекласичної**. Чим же вони різняться? Насамперед гносеологічним **співвідношенням суб'єкта та об'єкта пізнання**.

1. У **класичній науці** вважається, що суб'єкт пізнає об'єкт ніби здаля, відокремлено. Тому під час формування наукового знання враховується лише погляд суб'єкта.

2. У **некласичній науці** виведення істини крім думки суб'єкта вбирає в себе ще й **засоби** та **процес** пізнавальної діяльності і крім того ще й сам **об'єкт пізнання**, як впливову силу здобуття достовірних знань.

3. У **постнекласичній науці** очевидний зв'язок не лише суб'єкта з засобами досягнення істини та самим об'єктом, а й з ціннісно-цільовими структурами діяльності і їх спорідненість з загальнолюдськими ціннісними

орієнтаціями. Іншими словами, постнекласична наука вимагає замислюватися над тим, що дадуть нові знання: благо чи зло.

Узагальнюючи розглянуті проблеми генезису, формування та розвитку наукового знання, стає можливим визначення безпосередньої **діалектичної взаємодії науки з освітою**.

По-перше, зародженню науки передувала освіта. Розширення та поглиблення знань про світ дало змогу їх чіткому формулюванню аж до виведення принципів і законів світобудови, створення мови науки, уособлення сил і засобів здобуття наукових знань.

По-друге, наука з часом перетворилася в безпосереднє джерело освіти. Наукова освіта панує в сьогоdnішньому житті людства. Освіта міфологічна, релігійна, донаукова тощо стала рудиментом, анахронізмом.

По-третє, сьогодні симбіоз освіти і науки перетворився в головну рушійну силу суспільного прогресу. Наука завдяки освіті стала не лише безпосередньою продуктивною силою, а й впливовим чинником розвитку гуманізму, демократії, соціальної справедливості взагалі.

По-четверте, сучасний стан освіти все більше відстає від наукового рівня, що є головною причиною її кризи. Вихід з неї став об'єктивною необхідністю і умовою подальшого розвитку соціуму.

По-п'яте, очевидно є нагальна потреба в педагогові нової генерації – педагога-науковця. Настав час не лише використовувати наявні наукові знання, а й вміти здобувати їх, творити нові.

2. Філософські основи наукової освіти педагога

Не підлягає сумніву нагальна необхідність кардинальної реорганізації української системи освіти. Ключовою постаттю в цій справі є педагог нового типу. Такий педагог має інтегрувати освітню, виховну та науково-дослідницьку діяльність. Це означає, що настала пора наукової освіти педагогів усіх категорій: управлінців, методистів, викладачів вищої школи та й вчителів ЗОШ **на рівні кандидатів наук**. Таке веління часу. Нині необхідно, щоб кожен педагог умів вести науковий пошук, володів методикою творчого процесу і вміло використовував у повсякденній практиці здобутки досягнутого.

Тому звернемо увагу на головні підстави наукової освіти педагога.

По-перше, для успішної науково-дослідницької діяльності педагог повинен мати чітке уявлення про **методологію – вчення про способи організації і побудови теоретичної та практичної діяльності людини** [2, 628–629].

Сучасний рівень методологічних підстав дослідницької діяльності суттєво відрізняється від попереднього. Так, у Стародавньому Єгипті методологією була геометрія. Стародавні греки (Сократ, Платон, Арістотель) заклали в основу методології **логіку та діалектику**. У Новий час, з розвитком техніки та технологій, основою методологічних пошуків стала механіка.

Проте Д. Локк, Р. Декарт, Б. Спіноза та ін. видатні мислителі дотримувалися думки, яку чітко сформулював Ф. Бекон. Він пояснював, що **краще не пізнавати взагалі, ніж пізнавати не керуючись науковими методами**. В основу методології того часу лягли два методи – індукції та дедукції, хоча використовувалися і спостереження, вимірювання, порівняння тощо.

Основу сучасної методології складає сукупність відомих нам загальнологічних методів емпіричного та теоретичного рівнів. Але зміст сучасної методології зводити лише до сукупності згаданих методів не правомірно. Її будова досить складна і тут маємо зауважити, що «існує декілька класифікацій методологічного знання» [4, 366]. Зупинимось на тому визначенні, що поділяє методологію на **змістовну та формальну**.

1. **Змістовна методологія** розкриває:

- а) структуру наукового знання, у т.ч. і наукової теорії;
- б) закони формування і функціонування наукових теорій;
- в) понятійний апарат науки;
- г) аргументацію, пояснення та опис у науці;
- д) структуру й необхідний склад методів наукового дослідження;
- е) умови та критерії науковості.

2. **Формальні аспекти** методології такі:

- а) визначення мови науки;
- б) пояснення структури наукового аналізу;
- в) формування типології системи знань тощо.

Отже, методологія вказує на глибоку відмінність процесу здобуття наукового знання від його досягнення іншими способами. Звернемо увагу, що методологію наукового дослідження досить глибоко розкрив Г. Рузавін [6].

По-друге, дуже важливим для наукової діяльності педагога є повне оволодіння ним **філософською методологією**, яка зосереджена в **діалектичному та метафізичному** методах пізнання.

Завдяки **діалектиці**, яку, як окреме вчення про найширший метод пізнання і дослідження світу, сформував Г. Гегель, світ постав, за словами Ф. Енгельса, в **цілісності, взаємозв'язках і безперервних змінах**. Але ж розуміння світу, усіх його реалій у безперервних перетвореннях, рухові, розвитку тощо, веде до **релятивізму**. Тоді постає переконання, що все наявне відносне, нестабільне, розмите. А відтак зрозуміти речі, явища, процеси не можливо, оскільки вони не мають меж і чітко означеної суті.

На допомогу для повноцінного сприйняття предметів, явищ і процесів приходить **метафізичний метод** пізнання. Його принципи: **спокій, сталість, еволюційність**. Це означає, що необхідно під час дослідження речей, їх станів чи властивостей, подумки «зупинити», розчленувати, «охопити» думкою об'єкт дослідження і в спокої в подробицях вивчити кожен його складову, усі зв'язки, внутрішні та зовнішні взаємодії і т.п.

Але ж усе безперервно змінюється! **Мистецтво дослідження і полягає в тому, щоб уміло користуватися діалектичним і метафізичним методом**. Уміти, коли треба, уявляти весь процес взаємодії, змін, розвитку, найдрібніших перетворень усього, що вивчаємо. А також уміти, коли необхідно, «зупиняти» об'єкт, «розчленовувати» його подумки, досліджуючи в подробицях.

Отже, діалектика і метафізика в гносеологічному плані не лише не взаємовиключають одна одну. Вони взаємодіють, складаючи цілісний найширший метод дослідницької діяльності.

По-третє, успіх педагога-дослідника залежить і від глибокого знання **дослідницької системи**. Без того неможливе послідовне та якісне виконання наукової роботи в усіх її формах: підготовці рефератів, курсових і дипломних робіт, наукових статей, монографій, дисертацій тощо. Які ж основні **елементи** складають дослідницьку систему?

1. **Тема дослідження**. Вона має не лише охоплювати весь вузол проблем, які слід вирішити в науковій роботі, а й чітко зазначати межі наукового завдання. Введення в тему додаткових рішень або не доопрацювання визначених завдань – позбавляє роботу якісної достовірності.

2. **Мета**. Це мислене, ідеальне визначення наперед результатів роботи. Зміст мети залежить від знання об'єктивних законів реальності (не створення

«вічного двигуна»), від реальних можливостей науковця (не реально студенту готувати докторську дисертацію), наявних засобів дослідження, фінансування роботи тощо.

3. **Об'єкт** – чітко визначена ділянка реальності, на яку спрямована дослідницька діяльність (педагогіка, освіта, фізика, соціально-гуманітарна сфера тощо).

4. **Предмет**. Певні стани, властивості, можливості, параметри, характеристики і т.п. об'єкта дослідження тощо, на що безпосередньо спрямований науковий пошук.

5. **Завдання**. Чітко визначена послідовність проблем, які слід вирішити.

6. **Гіпотеза** (латиною – «здогад»). Передбачуване вирішення висунутих проблем, але не перевірене практикою.

7. **Принципи** (латиною – «початок», «основа»). Керівні положення, вимоги, завдяки яким здобувається вірне рішення проблеми, перетворення гіпотези в **теорію**, тобто в **достовірні знання**. Головними принципами наукового дослідження є, насамперед, **об'єктивність** і **повторюваність**.

8. **Методи** – шляхи, способи наукового дослідження. Вони є **емпіричного** та **теоретичного** рівнів (про що вже йшла мова). У кожній галузі наукового дослідження вони в комплексі формують дослідницькі методики.

9. **Критерії** (грецькою – «засоби для судження»). Найкращим критерієм перевірки достовірності результатів дослідження є **практика**. Застосовується ще й **верифікація** – перевірка досягнутого в лабораторних умовах. Можливий і **конвенціоналізм** – домовленість учених щодо істинності результатів (коли відсутня можливість перевірки практикою).

10. **Результати** – кінцеве явище в дослідженні, практичній діяльності, освіті, мисленні тощо.

11. **Класифікація результатів**. Систематизація доведеного, відповідно до сфери знань, ієрархії науки, аргументів тощо.

12. **Оцінка** досягнутих результатів, виявлення їх повноти, недоліків тощо.

13. **Висновки** з досягнутого, відповідно поставленій меті, та вирішенню завдань дослідження.

14. **Визначення наступних проблем**, що витікають з результатів дослідження.

15. **Оформлення** досягнутих результатів (про це піде мова в наступній темі).

Для повного засвоєння методології і вимог дослідницької діяльності, як згадувалося, необхідно обов'язково використати навчальний посібник Г. Рузавіна «Методологія наукового дослідження» [6]. У ньому розкритий процес науково-дослідницької роботи, його структура і головні методи.

Висновки з викладеного такі:

- 1) освіта та наука взаємопроникаючи та доповнюючи одна одну в наш час слугують головною підставою існування та розвитку суспільства і кожної людини;
- 2) без наукової освіти педагогічних кадрів неможлива як превентивність освітнього процесу, так і успішна діяльність кожного педагога;
- 3) для формування педагога майбутнього є об'єктивною необхідність володіння методологією наукового пізнання та активної участі в науково-дослідницькій діяльності.

Використана література

1. Волков Г. Н. У колыбели науки / Г. Н. Волков. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 224 с.
2. Грицанов А. А. Методология / А. А. Грицанов // Новейший философский словарь. – Мн. : Интерпрессервис, 2001. – С. 628–629.
3. Леглер В. Наука, квазинаука, лженаука / В. Леглер // Вопросы философии. – 1993. – № 2. – С. 49–59.
4. Методология / Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
5. Рузавин Г. И. Методология научного исследования / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
6. Степин В. С. Наука. / В. С. Степин // Новейший философский словарь. – Мн. : Интерпрессервис, 2001. – С. 661–663.

Питання для самоконтролю

1. Що є сутністю науки, який її зміст та функції?
2. Що відрізняє науку від інших форм засвоєння світу?
3. Які є критерії результатів наукового пізнання?
4. Які особливості педагогічного експерименту?
5. Чим шкідлива квазінаука?
6. Чим відрізняється класичне наукове пізнання від некласичного і постнекласичного?
7. Розкрийте діалектику освіти та науки.
8. Поясніть сутність і охарактеризуйте зміст методології.

9. Поясніть взаємозв'язок діалектики та метафізики як цілісного методу дослідження.
10. Яка будова науково-дослідницької системи?
11. Який шлях побудови наукової теорії?

Тема V. ФІЛОСОФІЯ НАУКОВОЇ ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГА

1. Сутність і основні принципи наукової творчості.
2. Специфіка формування наукового результату.

Питання семінару (4 год.)

Заняття I (2 год.)

1. Філософський аспект творчого процесу.
2. Психологічний аспект творчості.
3. Основні принципи наукової творчості.
4. Правила активізації творчої діяльності.

Заняття II (2 год.)

1. Сутність і особливості наукової суперечки.
2. Правила наукової аргументації та її етика.
3. Прояви білінгвізму в науці та суспільному житті.
4. Опис і пояснення в науці та проблеми формування наукової теорії

(за Г. Рузавіним)

Література

1. Алексеев П. В. Философия / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М. : Проспект, 2003. – С. 254–283.
2. Камю А. Миф о Сизифе: Философский трактат / А. Камю. – СПб. : Издат. Дом «Азбука-классика», 2007. – 256 с.
3. Сухарев В. А. Психология интеллекта / В. А. Сухарев. – Донецк : Сталкер, 1997. – 416 с.
4. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури: Монографія / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська. – К., 2000. – 304 с.
5. Лук'янець В. С. Філософський постмодерн / В. С. Лук'янець, О. М. Соболев. – К.: Абрис, 1998. – 352 с.

6. Наумкина Е. А. От информационного общества к обществу знаний: образовательный аспект / Е. А. Наумкина // Філософські науки: Збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. – С. 30–37.

7. Ніколаєнко С. М. Освіта в інноваційному поступі суспільства / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 207 с.

8. Предборська І. У пошуках філософських засад сучасного освітнього дискурсу / І. Предборська // Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / [Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В. та ін.]; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 7–41.

9. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: [учебн. пособие] / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

Основні поняття: творчість, креативність, аргументація, науковий опис, асоціації, герменевтика, синектика, брейнштурмінг, понятійний апарат, білінгвізм, магістр, кандидат наук, доктор наук, доцент, професор.

1. Сутність і основні принципи наукової творчості

Однією з головних особливостей людини є творчий характер її діяльності. Навіть ретельно повторюючи уже створене, вона обов'язково щось додає своє. У науковій діяльності творчість постала обов'язковим і головним завданням кожного дослідника. Він не повинен повторювати уже відкрите, доведене та пояснене. Повторення кимось здобутого не є науковим процесом. Лише творчий характер праці науковця сприяє трансгресу науки, досягненню нових здобутків як у науці, так і в освіті. Що ж являє собою творчий процес, які принципи творчої діяльності і, взагалі, чи кожна людина здатні до наукової творчості?

Як зазначалося, кожен є носієм творчості. Але глибина та результати творчої діяльності у всіх людей різні. Не всі здатні до постійного творчого процесу відповідно до наукових вимог. Це гарно пояснив А. Камю. Він писав: «Творчість – найрезультативніша школа терпіння і ясності... Творчість потребує повсякденної праці, самовладання, точної оцінки меж істинного, міри та сили» [1, 131].

Наявні різні підходи до пояснення *носія креативності* (творчої, новаторської діяльності). Ним, в одному випадку є лише *бог*. В іншому, вся природа або її жива частина. Але безсумнівним залишається творчий характер людської діяльності.

То що таке людська творчість? *Це діяльність, яка породжує щось якісно нове, чого ще не було* [3, 670]. Виділяють 2 аспекти розгляду цього процесу: філософський та психологічний.

Насамперед *розглянемо аспект філософський*. Він пов'язаний з вирішенням питання про *сутність творчості*, яка по-різному визначалася в різні епохи.

Перше. В античній філософії панувало уявлення Платона про творчість як своєрідну спрямованість людини на досягнення вищого (розумного) споглядання світу.

Друге. В епоху Відродження відкидалася ідея належності творчості лише богу, а перевага в поясненні творчого характеру діяльності людини відводилася митцям.

Третє. У XVIII ст. І. Кант та його послідовники зводили творчість до результатів продуктивної діяльності людської уяви, а пізніше А. Бергсон пояснював її як безперервне народження нового, що складає сутність життя.

Четверте. Представники екзистенціалізму XX ст. підходили до творчості як до ірраціонального начала свободи людини.

На сьогодні переважна кількість мислителів орієнтується на більш прагматичний характер творчості, її *прикладну доцільність*. Це доводить багато наук: педагогіка, психологія, соціологія та й філософія. Філософське розуміння і пояснення творчості в Новітню добу витікає з *об'єктивної необхідності людства перетворювати природний і соціальний світ з метою задоволення своїх життєвих потреб і подальшого розвитку*. До речі, подібним чином сутність творчості пояснював марксизм, але в наш час з'явилося багато нових нюансів у її змісті, особливо етико-психологічного, екологічного, аксіологічного, праксеологічного та іншого характеру.

Що стосується психологічного аспекту творчості, то він ближчий до визначення її *змісту*. Зауважимо, що змістовну суть творчого процесу визначити *однозначно не можливо*, оскільки у кожного він індивідуальний. Думка деяких дослідників про *спадковість* акту творіння безпідставна.

І все ж сучасна психологія, педагогіка, теорія вищої нервової діяльності, евристика, синектика тощо намагаються розкрити *принципи, умови, мотивацію та стимуляцію* творчості. У зв'язку з цим звернемо увагу на наступне.

По-перше, оскільки творчість є процесом суто особистісним, то сучасна наука враховує «*самозвіти*» видатних мислителів, те, як вони описують власне

«натхнення», «муки творчості», «творче осяяння» та ін. Відповідно до того творчий процес поділено на **чотири фази**: 1) *підготовку*; 2) *дозрівання ідеї*; 3) *осіяння*; 4) *перевірку результату*. Дозрівання та осяяння не піддаються свідомому контролю, тому їх було оголошено *ірраціональними*.

По-друге, сучасні дослідження доводять, що акт творчості неоднозначний. У ньому тісно взаємодіють *свідоме та підсвідоме* (раціональне та ірраціональне). Розроблені спеціальні методики цієї взаємодії і активації обох рівнів пізнавального процесу.

По-третє, досить поширеними є методики стимуляції *групового творчого процесу*. Наприклад, у США досить популярний «*брейнштормінг*» (інакше «мозкова атака») і «*синектика*».

Суть *брейнштормінга* полягає в усуненні перепон на шляху творчості, які формують контрольні механізми свідомості, що відповідають за адаптацію до зовнішнього середовища. Досягається позитивний результат *двома шляхами*:

1) *груповим генеруванням ідей*: коли значна кількість дослідників (різних за фахом) подають свої ідеї щодо вирішення даної проблеми;

2) *відбором найвірогідніших рішень* поставленого завдання і їх узагальнення та перевірка.

Синектика ж, займається активізацією інтуїтивних та емоційних компонентів групової творчої діяльності. Є й інші спроби пояснення і вдосконалення процесу творчості (як, наприклад, *евристика* (пошук нового) та ін.) Це дає можливість сформулювати *основні принципи* (керівні положення, правила) *наукової творчості*. Які з них є основними?

1. Не намагатися досягти кінцевого рішення проблеми *без поетапного розв'язання* завдань у визначеній послідовності.

2. Ніколи *не шукати готових рішень* у літературних та інших джерелах. Тоді зникає творче начало дослідницької діяльності. *Творити слід самому*.

3. Після *закінчення роботи* не перебувати у стані ейфорії, а обов'язково перевірити її результати, співставити з думкою колег, висновками паралельних пошуків інших науковців тощо. Захоплення собою веде до «наукового самогубства», віри у власну «безгрішність» і формування квазінауки.

4. Пам'ятати, що *наукова творчість кінця і меж не має*. Тут вік науковця чи його науковий статус значної ролі не відіграють. Головне: *працелюбство і наполегливість* з наявністю відповідних *здібностей та*

знань. Щодо *«наукових авторитетів»*, то їх треба поважати за зроблене, але результати їх досягнень слід постійно ставити під сумнів і вдосконалювати, змінювати відповідно до результатів новітніх досягнень.

Вік науковця у творчому процесі ролі не відіграє. Тут панує *моральна сторона* особи – одні плідотворно працюють до останнього, а інші, досягнувши успіху, – «спочивають на лаврах». До речі, в усі часи люди, які займалися творчою діяльністю, жили довше, ніж був середній вік людей відповідної епохи: в античні часи на 38,6 років; у Середньовіччя – на 40 років; у XVIII ст. – на 36 років; у XIX ст. – на 24,6 років, нині – на 8 років [2, 126].

5. Слід чітко уявляти: чим видатніші відкриття, чим більш різкий прорив у наявних знаннях зроблено дослідником, тим більш «божевільними» вони здаються загалу. Так, геніальний датський фізик Нільс Бор не сприйняв роботи свого учня, бо вона не мала в собі «божевіль мети». Адже творчість є виходом на межу незвичного, небувалого, того, що бентежить більшість незрозумілістю. Деякі відкриття можуть далеко випередити свій час, як це трапилося з винаходами Леонардо да-Вінчі (парашуту, підводного човна, гелікоптера та ін.).

6. Завжди необхідно розвивати свої *творчі здібності*. Для цього рекомендують постійно ставити перед собою нові складні завдання, постійно обдумуючи їх рішення. Для того слід залучати до *свідомого* процесу *підсвідомі* фактори: інтуїцію, згадування і навіть сон, як це було з Д. Менделєєвим, якому наснилася славнозвісна періодична таблиця хімічних елементів.

Виявляється, що наполегливі та напружені пошуки інтелектуальних рішень складних проблем пробуджують і розгортають внутрішні сили людини *не тільки на рівні свідомості, а й підсвідомості*. Результатами прояву підсвідомого стала не лише менделєєвська таблиця, а й винахід пеніциліну, бензину, електродвигуна перемінного струму тощо.

Виявилося, що дуже важливим у творчому процесі є активне залучення до праці обох півкуль головного мозку. Нервова система людини надзвичайно складна і діє на двох рівнях.

1. *Сприймаючи світ органами чуття*, вона формує образи, картини, структури, частини об'єктів. У цьому процесі безпосередню участь бере й мозок. Його права півкуля сприймає і закріплює в пам'яті згадані образи, структури, форми, стани та інші реалії.

2. Ліва півкуля мозку «відповідає» за мислення, формування понять, абстрагування тощо. Вона дуже активна в ранньому віці життя. Тому в цей час

легше вивчати іноземні мови, запам'ятовувати текст, творити, оскільки людина ще не заангажована стереотипами мислення, догматами рішень тощо. Слід пам'ятати, що обидві півкулі симбіозно взаємодіють, доповнюють одна одну і тільки в залежності від ситуації у творчому процесі, діяльність якоїсь з них превалює.

Психологи напрацювали певні **правила активізації творчої діяльності обох півкуль мозку**. Звернемо увагу на основні з них, тим паче, що вони стосуються й педагогічної творчості.

1. Будь-яка інформація, яка нами сприймається, має бути повністю й до кінця зрозумілою. Тоді в корі головного мозку виникнуть **чіткі і стійко закріплені** й образи, і поняття, і абстрактні зв'язки між ними тощо. Ось чому необхідно не лише щось виявити, побачити чи почути, а й з'ясувати його глибоку сутність, усвідомлюючи всебічні зв'язки, взаємодії і т.п. Для з'ясування незрозумілого осмислювати все самому, використовуючи довідники, словники, консультації тощо.

2. Під час сприймання інформації необхідно **викликати асоціативні уявлення**, порівняльні образи, аналогічні ситуації, тобто власне варіативне осмислення проблеми.

3. Під час роботи з текстом не пропускати **ілюстративний матеріал** (схеми, малюнки, графіки, карти тощо) і детально його вивчати, поповнюючи праву півкулю їх образами, структурами і т.п., оскільки ліва півкуля, як правило, перевантажена абстракціями, плануванням діяльності, асоціативними уявленнями...

4. Знайомлячись з великим обсягом матеріалу, особливо письмового, слід спочатку **скласти загальне уявлення про нього** (обсяг, зміст, смислові конструкти, ілюстративну інформацію тощо). Потім уже, згідно з логікою пізнавального процесу, вивчити деталі, співставляючи ціле з частинами і навпаки – як це рекомендує робити **герменевтика** – ввійти в герменевтичне коло.

5. Пам'ятати: **примусове механічне запам'ятовування інформації** (образів, понять, тексту) – **отрута для творчості**. Подібними цьому є значні перерви у творчій діяльності, лінощі тощо. Постійно має бути **оптимальна діяльність** правої та лівої півкуль мозку.

6. Значно допомагає творчій думці перетворення сприйнятої інформації у власні схеми, малюнки, прості зображення, графічні позначки – тобто в **пінтограми**, але з виявленням і зазначенням **головного!**

Так досягається *спрощення* складних результатів, висновків, припущень вашого дослідження (народна мудрість гласить: «*Усе геніальне – просте*»).

7. Вірити в себе. Не пасувати перед труднощами, а боротися за досягнення кінцевого результату. Пам'ятати діалектичний закон взаємного переходу кількісних і якісних змін. Отже, повсякденна, цілеспрямована праця є важливою «таємницею» творчого успіху взагалі та в педагогічній діяльності особливо.

І ще одне. Побутує думка про особливості *жіночого мозку*. Нібито він не здатен до наукової діяльності в деяких галузях: математиці, фізиці, хімії, технічній сфері тощо. Але це зовсім не так. Прикладом тому може бути творча діяльність Марії Складовської-К'юрі – двічі лауреата Нобелівської премії (з фізики і хімії). Справа в тому, що соціальні, релігійні, ментальні традиції в багатьох країнах світу принижували та ще й досі принижують роль жінки в суспільному прогресі, наукових досягненнях і творчій діяльності.

Правда є природні схильності людей до гуманітарної сфери занять, точних наук, занять технікою тощо. Але це стосується як жінок, так і чоловіків.

Отже, узагальнюючи роздуми про творчу діяльність взагалі і педагога, зокрема, зауважимо, що це дуже напружена праця, яка вимагає відданості, особистої наполегливості, глибоких знань методології наукового пошуку. Але ця праця, яка вкрай необхідна суспільству і несе радість та насолоду творчій людині.

2. Специфіка формування наукового результату

У науковій діяльності дуже важливим етапом є *кріпінка робота з аргументації, пояснення, опису та оформлення* досягнутих результатів. Для того необхідно логічно та послідовно виконати низку завдань.

По-перше, перемогти в науковій суперечці. Творчий характер дослідницької діяльності передбачає обов'язкове заперечення вже відкритого, узагальненого, доведеного. Без того, як відомо, наука не розвивається. Дослідник завжди вивчає, аналізує, осмислює чийсь доведення чи відкриття і шукає власні рішення нового типу заданої теми, тим самим, *сперечаючись* з опонентами, тими, хто раніше доводив вирішення проблеми.

Сфер суперечок є багато: соціально-політична, правова, економічна, міжнародна, торгова та ін. Відповідно і педагогічна за рівнем суперечки може мати *побутовий* (з можливими безпідставними мотивами та звинуваченнями) і *соціально-етичний рівень* (якою має бути суперечка наукова).

Щодо *суперечки в науці*, то вона має важливі особливості, які є *моральним кодексом науковця*.

1. *Поважати опонента*. Має вестися боротьба ідей, а не людей. Опонент як і ви добивається істини в науці, але відповідно до своїх вмінь, здібностей тощо.

2. Пам'ятати, що все, що вами відкривається виросло з раніше здобутих кимось знань, рішень і висновків. Тому *науковий опонент завжди потребує поваги*.

3. Критикуючи чийсь міркування *не можна «виривати» їх із загального контексту* роздумів опонента у вигідному для себе світлі. Це не лише не етично, а й призводить до *власних хибних висновків*.

4. Доведення застарілості чи хибності відповідних наукових результатів потребує *обов'язкового посилання* на їх автора та місце їх викладу.

5. Переконувати в істинності власної позиції слід *лише науковою аргументацією* (а не посиланням на інші фактори, скажімо, національну чи расову належність автора, його релігійні уподобання тощо).

По-друге, особливою є і *наукова аргументація* – судження, що доводять істинність доказів, висновків, теорій тощо. Проблема чіткого і точного *доведення* істини займала філософів з давніх часів. Першим, хто проаналізував аргументацію доведення був Протагор, залишивши нам з цього приводу працю «Наука суперечки». Найбільше в античну добу розмірковував над аргументацією Арістотель («Про софістичні спростування», «Перша аналітика», «Друга аналітика», «Риторика» та інші роботи). Пошуки наукової аргументації ніколи не зупинялися та продовжуються і сьогодні.

Напрацьована ціла низка *правил* наукової аргументації.

1. *Об'єктивність*. Доведення мають бути *не більше і не менше* того, що містить у собі предмет суперечки. У науці емоції, приватні переживання тощо ролі не відіграють, а лише заважають. Тут панує тільки істина – тотожне, адекватне відображення сутності та змісту об'єкта пізнання.

2. *Доцільність*. Наукова аргументація не може допускати *підміну тези* доказу, за якою ведуться доведення, тобто «перескакування» на іншу тему, підмінювання аргументації красномовством.

3. *Наполегливість*. Будучи переконаним у правоті власної аргументації, ніколи не «здаватися на милість переможця», а боротися, відстоювати власну думку до кінця.

4. **Неприпустимість «ad hominem»** (латиною – «переходу на особистості»), про що велася мова під час розгляду наукової суперечки.

5. **Коректність.** Це глибоко **етична вимога**. У сфері наукової аргументації наявні приклади, коли великі мислителі відмовлялися від публічних суперечок з опонентами через їх жорстко-зневажливе ставлення до себе. Відомо, що під впливом недобррозичливої суперечки хотів кинути заняття фізикою І. Ньютон, а І. Кант у подібній ситуації заявив, що він більше ні в які суперечки не встряватиме. Але чи є можливим розвиток наукового знання без творчої суперечки та аргументації?

Необхідність коректного, толерантного ставлення до аргументів опонента вдало охарактеризував відомий вчений-природознавець Т. Хейєрдал. Він закликав: «Спробуйте навчитися бачити в своїх наукових супротивниках корисних співпрацівників, використовуйте їх критику для того, щоб просуватися далі» [4]. Звісно, що **не слід чинити іншим те, чого не бажаєте собі**.

Ось такі найхарактерніші вимоги до наукової суперечки та аргументації і позиції в ній дослідника. Вони підказують: для вмілого дослідження необхідно знати науку логіки та етику.

Аргументація фактично є **науковим поясненням** результатів дослідження. Воно (наукове пояснення) також підлягає відповідним вимогам і повинно мати:

- 1) чітку **логічну побудову** та наукову аргументацію;
- 2) **толерантне ставлення** до опонентів;
- 3) глибокі й **суттєві висновки** з викладених думок;
- 4) чітку, **однозначну мову** – вміле використання напрацьованого в даній науковій галузі **понятійного апарату** (категорій, понять, термінів).

Останнє положення про роль наукової мови надзвичайно важливе. Мова фактично є одним із способів існування людства. Її функції різнопланові: світоглядна, пізнавальна, мислення, спілкування, аксіологічна, виховна, історичної пам'яті і, що суттєво для нас, мова є **засобом наукового пояснення**, аргументації та **опису**, тобто матеріалізації людської думки у формі письма, графіки, малюнків, схем, аудіоматеріалів тощо.

І тут **білінгвізм** неприпустимий, збитковий для науки. Прикладом такої збитковості може бути білінгвізм в Україні, що прийшов зі скандинавами у 882 р. Справа в тому, що володіння чужими мовами **окремою людиною** – явище прекрасне. Коли ж у країну заноситься чужа мова і вона починає домінувати

над рідною – це трагедія. Мова новгородського штибу, започаткована двором кн. Олега, а не місцева, була покладена в Київській Русі в основу освіти, наукових знань, книжкової справи, діловодства, адміністративної сфери, судочинства, спілкування панівної верхівки тощо.

Але ж основи духовного життя формуються народом (буденні знання, фольклор, мораль, вірування тощо), а вже на їх підставі видатні особи формують вищий, чи то науковий, чи то мистецький, чи то етичний рівень життя суспільства. Що ж робиться, коли цей елітарний, вищий рівень духовних здобутків, що подається чужою мовою через освіту та науку не доступний населенню, бо панує чужа мова? Відповідно до того в більшості корінного населення формується **відчуття меншовартості**, втрачається віра у власні сили, занепадає духовність. До речі, щось подібне намагаються створити нині в Україні.

Так і **в науці**: двозначність суджень, нечіткість висновків, невміле пояснення власної думки автором не тільки губить результати його праці, а й може мати трагічні наслідки. (Прикладом може бути незнання правила коми: «Скарати не можна помилувати» – де тут її поставити? А від цього залежить життя людини). Так і в Чорнобилі: судження авторів проекту ядерного реактора про його надійність виявилися хибними.

Тому ще в Середні віки В. Оккам закликав не примножувати сутностей, відкидати все зайве в науковому пошуку («бритва Оккама»). У свій час його підтримав Ф. Бекон, а в XX ст. представники лінгвістичної філософії Б. Рассел, Л. Вітгенштейн, М. Хайдеггер та ін. закликали до реформації мови, щоб у ній зникли двозначності, алогізми, недоречності і була чітка ясність бажаного смислу. Білінгвізм у науці може негативно проявитися і в поясненні, скажімо, результатів хімічних дослідів мовою фізики, чи теоретичної механіки – мовою медицини тощо. Ось чому опис результатів досліджень, їх пояснення є дуже відповідальними.

Шлях, яким необхідно йти у творчому дослідженні, відомий з курсу філософії, і логічно **формується** поетапно.

По-перше, розпочинається він зі всебічного аналізу **наукового факту** – події, явища, процесу, що **дійсно сталися і підтверджені науковим спостереженням і експериментом**. Установлення наукового факту має бути діалектичним. Це не просто фіксація того, що і як відбулося. Необхідно з'ясувати всю кількість обставин, які стосуються даного факту. Наука вимагає

брати не розрізнені явища, а їх сукупність, розкривати їх сутність і закономірності функціонування.

По-друге, встановлення наукового факту підводить дослідника на рівень вивчення *наукової проблеми*. Вона постає у всій повноті лише тоді, коли *повністю усвідомлюється неповнота та незавершеність відповідного знання* і постає необхідність заповнити цю прогалину. Постановка проблеми є суттєвим моментом у роботі дослідника, оскільки правильно поставлене питання – вважається половиною відповіді. І тут шлях пошуку складний:

- 1) необхідно відібрати тільки ті факти, які потребують пояснення;
- 2) потрібно співставити наукові факти з теоретичною розробкою проблеми, щоб виявити чим суперечать їй нові факти;
- 3) слід намітити план формування гіпотези, визначити етапи її розв'язання.

Отже, **по-третє**, наступною формою пізнавального процесу є *наукова гіпотеза – спроба наукового вирішення проблеми, але без остаточного доведення*. Вона є здогадом про наявність невідомого явища, його сутність, зміст і закономірності функціонування. Це *вірогідне* знання.

Для формування гіпотези широко використовують *аналогію, порівняння, екстраполяцію* тощо. Гіпотез щодо знань про один факт (явище) може бути багато, але тільки *одна* або *сукупність частин декількох* з них можуть нести істину, що сприяє формуванню *наукової теорії*.

По-четверте, щоб перетворити гіпотетичні знання в наукову теорію необхідне вміле користування аргументацією та поясненням, а також знання методології і спеціальних методик.

Наукова теорія є найбільш розвиненою формою наукового знання. *Вона є системою основних ідей, понять, законів і принципів, що інтеграційно узагальнюють певну ділянку буття: матеріального, духовного або соціального*. Головною функцією теорії є не лише пояснення дослідженого, а й *передбачення* нових явищ, їх властивостей, характеристик тощо.

Оскільки кожна теорія – *плід пізнання*, то вважати її *завершеним знанням* – безпідставно. Як і пізнання, так і розвиток теоретичного знання є нескінченне. Тому в теоретичному узагальненні знань обов'язковою є *постановка нових дослідницьких завдань, розгорнення нових ідей, висунення небувалих гіпотез* – і так без меж.

Як пояснює Рузавін Г.І. у навчальному посібнику «Методологія наукового дослідження» в цілому **побудову теорії** можна уявити так:

- 1) **емпіричний базис теорії** складають основні факти;
- 2) **вихідний теоретичний базис** включає основні припущення, здогади, аксіоми, принципи і фундаментальні закони;
- 3) **логічний апарат** складається з правил визначення понять і логічних правил виведення наслідків або теорем з аксіом, а також основних і неосновних законів;
- 4) потенційно **припустимі**, та й необхідні визначення **наслідків** і ствердження теорії. Згідно з тим слід враховувати, що в різних теоріях вони виглядають по-різному: за ясністю, логікою, результатами доведень тощо [5, 146].

Крім того, Рузавін Г.І. у згаданому посібнику гарно класифікує і описує наукові теорії, поділяючи їх на:

- феноменологічні і нефеноменологічні;
- динамічні і статичні;
- формальні та змістовні [5].

Як бачимо, весь процес дослідницької діяльності вимагає специфічних **етичних норм**. Основні з них:

- 1) результати досліджень не повинні нести **шкоду** ні людям, ні довкіллю;
- 2) **не красти** результати чийхось дослідницьких зусиль. Спираючись на них, – шанувати авторське право;
- 3) з повагою ставитися **до чужих** наукових ідей, пояснень, узагальнень, висновків тощо. Вони – плід такої ж важкої праці, як і ваша.

Закономірно, що повне і глибоке знання всіх згаданих елементів дослідницького процесу надає досліднику сили, натхнення, впевненості в успішному завершенні науково-дослідницької роботи і її гідній оцінці.

Оцінка якості дисертаційних робіт, а їх в Україні на сьогоднішній день визначається 2 рівні – **кандидатська** та **докторська**, вводить дисертанта в ранг **науковця** або **вченого**. Статус науковця залежить від його вченого **ступеня** та **звання**. Їх визначеність в Україні поділяється:

- 1) за рівнем наукових здобутків;
- 2) за посадою.

Оскільки багато кого цікавить цей поділ, то спробуємо це пояснити.

1. Наукова ступінь кандидата чи доктора наук досягається захистом відповідних дисертаційних робіт. Для того необхідно закінчити **аспірантуру** чи

докторантуру. Можна працювати над згаданими науковим роботами і довільно в якості **здобувача наукового ступеня**. Для захисту кандидатської дисертації необхідно скласти відповідні кандидатські екзамени. Для захисту докторської дисертації екзамени не складаються.

Результати кандидатської і докторської дисертації оцінює **«Спеціалізована вчена рада»** (відповідно до спеціальності за якою іде захист дисертації). Регулює порядок і правила дисертаційного захисту **«Вища атестаційна комісія»** (ВАК) при Кабінеті міністрів України.

2. Особа, яка захистила відповідну дисертацію і веде активну наукову роботу, може набути **вченого** звання **доцента** або **професора**. Затверджує його згадана ВАК.

3. В Україні також існує **дивне** правило: надавати вчені звання **за посадою**. Є посади **доцента** чи **професора**, які (особливо у ВНЗ) можуть займати особи, не захищаючи відповідної наукової роботи. Ось такі парадокси в системі українського наукового статусу.

4. Що стосується магістерського звання, то він за кордоном є науковим ступенем. В Україні – лише підвищенням кваліфікації, але ведеться мова про заміну кваліфікаційного статусу магістра на науковий.

Висновки з викладеного такі:

1) наукова творчість є провідним фактором життя і розвитку суспільства і вимагає від науковця глибоких фахових знань, здібностей і постійної наполегливості;

2) основним специфічним завданням наукового дослідника постає аргументація та доведення власних наукових здобутків, їх умілий опис і оформлення;

3) захист дисертаційної роботи для педагога не є чимось забаганкою, а велінням часу. Без творчого пошуку сучасну систему освіти зрушити на краще – не можливо.

Використана література

1. Камю А. Миф о Сизифе: Философский трактат / А. Камю. – СПб. : Издат. Дом «Азбука-классика», 2007. – 256 с.

2. Сухарев В. А. Психология интеллекта / В. А. Сухарев. – Донецк : Сталкер, 1997. – 416 с.

3. Творчество / Философский энциклопедический словарь. – М. : Большая сов. энциклопедия, 1983. – С. 670–671.

4. Хейердал Т. Что зовет меня в дорогу / Т. Хейердал // Комсомольская правда. – 11 февраля 1965 г.

5. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: Учебное пособие / Г.И. Рузавин. – И. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.

Питання до самоконтролю

1. Які особливості наукової творчості?
2. Які особливості наукової творчості педагога?
3. Що означає «філософський аспект творчості»?
4. Чим особливий психологічний аспект творчого процесу?
5. Що таке «брейнштормінг» і «синектика»?
6. Розкрийте основні принципи наукової творчості?
7. Які правила активізації творчої роботи головного мозку?
8. Чим особлива наукова суперечка і яка її етика?
9. Розкрийте особливості наукової аргументації.
10. Яку загрозу в науці складає білінгвізм?
11. Охарактеризуйте форми наукового пізнання.
12. Розкрийте сутність і зміст наукової теорії.
13. Розкрийте етичні норми наукового дослідження.
14. Який статус науковця в Україні?

Тема VI. ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗМІСТ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

1. Суперечливий характер процесу формування нової освітньої парадигми.

2. Основні принципи розбудови школи майбутнього.

Питання семінару (2 год.)

1. Суперечливість процесу формування нової парадигми освіти.
2. Новітні тлумачення співвідношення свідомості, підсвідомості, над свідомості.
3. Основні принципи розбудови нової якості освітнього процесу:
 - «нового» гуманізму;
 - демократизації системи освіти;
 - формування глобальної свідомості;

– крос-зв'язку навчальних дисциплін тощо.

Література:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання, 2005. – 804 с.
2. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–17.
3. Балацький Є. Кросс-контурні зв'язки в людській психіці / Є. Балацький // Вісник Академії наук України. – 2008. – №3. – С. 51–59.
4. Буданов В. Г. Трансдисциплінарне образование, технологии и принципы синергетики / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.
5. Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 10–19.
6. Гаврилюк Р. Система освіти України: сьогодення й історія // Директор школи. Україна. – 2008. – №3. – С. 62–72.
7. Гоше Марсель. Про модерне майбутнє європейської України / Р. Гаврилюк // Філософська думка. – 2007. – №6. – С. 64–73.
8. Корсак К. Формування філософії нанотехнологій і освіта України / К. Корсак // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 126–134.
9. Півненко А. Саморефлексія як стрижень освітньої парадигми / А. Півненко // Директор школи. Україна. – 2008. – №7. – С. 17–21.
10. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
11. Подольська Є. Освіта в контексті глобалізації: напрямки та механізми реалізації реформ в Україні / Є. Подольська // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 48–57.
12. Полупанова Е. Г. Инновации в педагогическом образовании на Западе / Е. Г. Полупанова // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 121–126.
13. Саєнко Т., Познанська О. Нова парадигма розвитку української освіти / Т. Саєнко, О. Познанська // Вища освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 18–26.
14. Фрейре П. Педагогіка пригноблення / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
15. Цикин В. А. Мировоззренческое значение нанонаук и нанотехнологий в образовании / В. А. Цикин // Педагогічна Сумщина. – 2008. – № 4. – С. 5–11.

Основні поняття: парадигма, інновації, профільне навчання, індивідуалізація, децентрація, демаркація, декодифікація, надсвідоме, підсвідоме, гуманізм, демократія, кросс-зв'язок.

1. Суперечливий характер процесу формування нової освітньої парадигми

Корисний, тобто *доцільний*, пошук нових концептуальних підходів до створення школи майбутнього є життєвою потребою людства. Через освітню кризу постала надзвичайно гостра проблема розбудови нової парадигми освіти.

За смислом *«paradiegma»* грецькою означає *«приклад»*, *«взірець»*. Що стосується змісту сучасного розуміння парадигми, то в ньому наявні два *обов'язкових аспекти*: перший – це погляд на майбутнє певної ділянки життя і його теоретичне обґрунтування, другий – його практичне втілення. Тобто парадигма є теоретичною розбудовою чогось нового з метою його подальшої практичної реалізації. Виходячи з того, визначимо *«нову парадигму освіти»*, як *умоглядну докорінну реорганізацію системи освіти з її теоретичним обґрунтуванням і знаходженням методологічних підходів до реалізації інноваційних ідей в освітній діяльності*. Процес цей надзвичайно складний і досить *суперечливий*.

По-перше. У кожній країні наявні власні критерії та орієнтири нової освіти в залежності від рівня економічного та соціально-політичного розвитку. Від того реформування школи набуває специфічного спрямування. Так у високорозвинених країнах враховується *прискорена індивідуалізація суспільства*, а середнього розвитку – *необхідність профілізації школи*. У країнах «третього світу», на думку видатного бразильського педагога Пауло Фрейде, необхідний перехід від «банківської» (гноблячої дух і свободу дітей) освіти, до освіти «проблемно-орієнтованої», яка *долає суперечність «учитель-учень»* [7, 55; 61]. Головним орієнтиром нової української освітньої парадигми мають бути *європейські стандарти*, оскільки «входження освіти і науки України в європейське інформаційне освітнє поле є вагомим чинником економічного, соціального, інтелектуального, інноваційно-технологічного та культурного розвитку» [3, 62].

По-друге, історія знає чимало освітніх парадигм. У різних країнах, на різних етапах розвитку суспільства вони відрізнялися своєю доцільністю, метою та головними завданнями. В одні часи надавалася перевага релігійній освіті, в інші – військовій або економічній. У Новітню добу переважило науково-технічне спрямування освіти з суто раціональним мисленням. Тобто освіта, підпорядкована суспільству, завжди виконує певні завдання. Наприклад, у країнах тоталітарного режиму беззаперечно панують догмати політичної

ідеології. До речі, донедавна в Україні – це відданість ідеї побудови комунізму, що рудиментарно індебовуване й сьогодні. Очевидно, що нам необхідно шукати нові концептуальні орієнтири школи майбутнього. Такими й постають євростандарти в освіті.

По-третє, у новій освітній парадигмі повинна чітко проглядатися рішення проблеми **індивідуалізації особистості**. Сучасна освіта зосереджена на колективістських дидактичних і вікових принципах. Тим самим реалізується ідея підпорядкування особистості суспільству, державі, класу, нації, партії тощо. І хоча сутностей людини чимало: у Сократа – це істота моральна; у Аристотеля – політична; у середньовіччі – релігійна; для марксизму – активно-творча тощо (до речі, В. Табачковський виокремив понад 70 сутностей людини [5, 14]), нині в освіті увага зосереджена лише на деяких з них, які є найхарактернішими в даному історичному часі (для влади, керівної партії тощо).

Безпосередньо для особи це, насамперед, спеціалізовані здібності у знаннях і, відповідно, у професійній діяльності. Сьогоднішньою школою досить жорстко обмежені орієнтація учнів у життєвих цінностях, моральних нормах, світових традиціях, способах життя взагалі. Тим самим закладаються конфліктні ситуації між людьми різних рас, нації, культур і цивілізацій. Школа старого типу як ніщо сприяє однобокому світосприйняттю, що робить людське світорозуміння неповноцінним. Адже **лише людина з обмеженим мисленням вороже ставиться до всього, чого не розуміє і вважає лише власні судження істинними**.

На наш погляд, перспективу індивідуалізації особи з розкріпаченим мисленням і гармонійним світосприйняттям розкрили представники постмодернізму (Р. Барт, Ж. Дерріда, У. Еко, М. Фуко, Ф. Гватарі та ін.). Вони вважають за необхідне:

1) **децентрувати** уявлення людей про світ, оскільки впевненість, що людина є центром світу, чи Європа – центром світової культури, а США – демократії, або Японія – новітніх технологій тощо, звужує сприйняття світу людиною, формує в неї стереотипне, схематичне, а значить неповне викривлене та однобічне світорозуміння;

2) **демаркувати** територію людського життя («*marka*» німецькою – «*межа*»). Необхідно усунути усі межі, що розділяють людей: державні кордони, культурні відмінності, обмеження людей в знаннях, інформації тощо.

Кожній людині від природи належить весь світ і кожен має право на повноцінне існування в ньому та повні знання про нього.

3) світ людини слід також **декодувати** («код» французькою – «знак», «символ»), оскільки люди обмежили себе великою кількістю перепон для повноцінного світорозуміння: стереотипами мислення, штампами оцінок і орієнтацій, різними анахронізмами і марновірством.

Отже, особистість майбутнього нічим не повинна обмежуватися: ні зовнішньо (державою, соціальними умовами, релігією тощо), ні внутрішньо (схематичним сприйняттям світу, знаками-ідеалами, моральним примусом тощо). Людина майбутнього – це індивідуальність не затиснута в лещата умовностей та обмежень.

По-четверте, нова парадигма освіти потребує нового підходу **до оцінки людської свідомості**. Нині свідомість сприймається як найдосконаліший витвір природи і творчої діяльності людства. Феномен свідомості в сьогоднішній психології та й у педагогіці, філософії, етиці тощо, фактично виокремлений із загального контексту людської психіки. Фактично відкидається її **симбіоз, споріднення з надсвідомістю та підсвідомістю**. А відтак у нинішній освітній парадигмі всі зусилля спрямовані на розгортання свідомості учня через закріплення та народжування ним нових знань і вмінь.

Але подібним чином вийти на новий рівень освіти не можливо. Справа в тому, що згідно з шаленим темпом розвитку продуктивних сил, а особливо технічних засобів, свідомість людини, її розум, мислення, біологія взагалі з часом змінюються надзвичайно повільно. Попри різке зростання вмінь нинішньої людини, її сутність «продовжує залишатися більше інтенсивною, емоційною, несвідомою, аніж свідомою, розумною» [5, 18]. Дві світових війни та безліч локальних, торжество «золотого мільярда», економічна та духовна криза суспільства, глобальні, особливо екологічні проблеми та інші негациї ставлять під сумнів **«розумність розуму»**.

Мислення людини не завжди логічне, а нерідко шизофренічне. Чи не підтверджують це ті депутати Верховної Ради, які логіку аргументації законодавчого процесу замінюють «логікою» кулака та злості? На диво, в ХХІ ст., в «інформаційну добу» людей більше збуджують телеекранні криваві видовища, еротика, насилля, ніж наукові відкриття, благородство, освітні ідеали тощо. Ось чому рівень інстинктів, підсвідомих потягів, емоцій, інтуїції являють собою ту сферу людського, на що має бути зорієнтована освіта

майбутнього, згідно з тим не втрачаючи досягнень у сфері свідомості. Що мається на увазі?

У системі освіти знання про надсвідоме та підсвідоме в психіці людини мають стати міцною опорою у формуванні особи майбутнього. Зазначимо **складність цього завдання**.

По-перше, проблема надсвідомого для дослідників ще досить нова (її намагаються розв'язати Т. Лірі, Р. Уїлсон, С. Гроф, Є. Балацький, А. Менегетті та ін.). Ще далекою від завершення є концептуальна побудова **сучасної теорії надсвідомого**. Вона складна і потребує окремого вивчення. Справа в тому, що формування надсвідомого, за сучасними знаннями, пов'язане з **гомінідним** (людським) і **постгомінідним** (надлюдським) шарами психіки, де пересікаються свідоме, підсвідоме і надсвідоме.

Постгомінідний шар психіки, на думку американських учених Т. Лірі та Р. Уїлсона, складається з 4-х контурів:

1) **холістичного** (нейросоматичного), який формує ще з ембріонального періоду радість життя або невдоволення ним та екстатичні стани людини;

2) **колективного** (нейрогенетичного), коли людина ще в організмі матері отримує доступ до генетичної інформації, а пізніше опановує колективні архетипи – засвоює **досвід людства, досягає мудрості**;

3) **метапрограмування**, коли з освітою руйнуються стереотипи та догми мислення, апріорні установки тощо. Результативним тут є **геніальність, вихід на рівень осмислення небувало, відкриття абсолютно нового**;

4) **нелокального** (квантового). Тут свідомість **не обмежується черепною коробкою**, а виходить на рівень телепатії, ясновидення, інтуїтивних рішень тощо. [5, 51–52]. Формування зі свідомості надсвідомості є закономірним процесом в еволюції психіки людини.

Але з власного досвіду ми знаємо, що хоча все це має місце в людському існуванні, в навчальному процесі воно не враховується.

По-друге, що стосується **підсвідомого**, то його дослідження має глибшу ніж надсвідоме історію. Це, насамперед, теорія психоаналізу, яку започаткували З. Фрейд і К. Юнг та розвинули їх послідовники. На сучасному рівні знань архітекτονіки людської психіки підсвідоме розглядається як процес і умови формування свідомості.

Підсвідоме започатковується на **перинатальному** (добіографічному) етапі; акумулюючи досвід і переживання людини на 4-х стадіях біологічного розвитку людського плоду:

1) **на першій стадії** для ембріона весь світ обмежений материнською утробою. На нього суттєво впливають як **позитивні чинники** (гарний настрій матері, гармонійна музика тощо), так і **негативні**. Це вживання матір'ю алкоголю, наркотичної речовини, стресові ситуації і багато ін. В такому разі в підсвідомості може формуватися агресивність майбутньої особистості, або замкненість у собі, чи розумова обмеженість, емоційна хворобливість і т. ін.;

2) **на другій стадії**, під час проходження родового шляху формується опірність зовнішньому світові. Якщо тиск стінок матки дуже сильний, то плід зазнає перинатального (підсвідомого) стресу. Можуть бути зламані імунні рефлекси, значно ослаблений опір хворобам, кліматичним умовам і т. ін.

3) **на третій стадії** становлення підсвідомого, коли плід лише розпочинає людське існування, можлива небезпека фізичних травм, негативного емоціонального впливу на психіку (негаразди в сім'ї, байдужість матері, холод, голод...). Це призводить до зниження функціональності людини: розумових і мовних здібностей, психоемоційних реакцій на життєві ситуації тощо;

4) **четверта стадія** формування підсвідомості пов'язана з оволодінням новонародженим нового для нього простором, **стрибком у пізнанні світу**. Тут вже можливі елементи самоусвідомлення, самоствердження і навіть самореалізації.

Невдачі на цій стадії можуть призвести до втрати здоров'я, здібностей, нормальної психіки дитини. Негативним може бути стрес дитини під час невдалого обрізання пуповини. Входження дитини в новий світ буття супроводжується різкими перепадами тиску в черепній коробці, що теж залишає свої наслідки тощо.

Отже, формування підсвідомого: його змісту, станів, проявів – надзвичайно складний процес. Згідно з тим необхідно постійно пам'ятати, що підсвідоме – це лише один з елементів психіки людини, оскільки він тісно взаємодіє, взаємофункціонує та взаємопов'язаний зі свідомістю і над свідомістю. **Усі вони по-своєму формуються на всіх стадіях становлення підсвідомості.** Наприклад, коли дитина вступає в нові умови післяродового життя, тоді ж започатковується гомінідний (свідомий) контур існування, як результат початкового впливу соціуму на нову людську істоту. Тоді ж

започатковуюються й постгомінідні (надсвідомі) контури, які вже згадувалися: нейросоматичний (радість життя), нейрогенетичний (доступ до генетичної інформації) та ін. [2, 52–53].

Отже, можемо сформулювати однозначний висновок: ***оскільки підсвідоме і надсвідоме разом зі свідомістю впливають на формування освітніх можливостей, то не враховувати їх під час навчання та виховання дитини – безглуздо та безперспективно***. Тому нова освітня парадигма має будуватися, враховуючи всі три взаємопов'язані фактори: підсвідоме → свідоме → надсвідоме. А це, у свою чергу, вимагає в педагогічній освіті надання їм належної уваги.

Здекларувати доцільність і необхідність впровадження у практику нової парадигми освіти не так уже й важко. Але чи можливо її втілити відразу? Звичайно, що ні, оскільки вона має «вирости» з сучасного процесу освіти. Для того слід створювати відповідні умови:

1) ***сформувати*** в суспільстві нові освітні орієнтири (профілізацію школи, особистісно-зорієнтоване навчання, позбавитися страху щодо рішучих змін у житті школи тощо;

2) ***замінити*** тотальне управління освітою її демократизацією;

3) ***напрацювати*** нові методики навчання, забезпечити школи відповідними дидактичними матеріалами: підручниками, посібниками, відео- та аудіо-матеріалами, оргтехнікою та ін.);

4) а головне – ***підготувати необхідні педагогічні кадри*** – від управлінської ланки до учительської. Мають великий вплив у нашому педагогічному середовищі стереотипи, штампи, шаблони роботи. А нова освітня парадигма стрижнем повинна мати саморефлексію, втручання у психічні процеси становлення особистості, коли свідомість уявляється лише островом в океані несвідомого.

Сьогодні кожен учитель погодиться, що під час реалізації превентивного, особистісно-зорієнтованого підходу в освіті необхідно використовувати ***гуманістичну психологію***. Але якщо, як доречно зауважує А. Півненко, пояснити цьому вчителю, що ***гуманістична психологія сформувалася під впливом таких знань про людину як «дзен-буддизм», «даоїзм», «тантра», «хатха=йога» і оголосити, що учитель має досконально вивчити психоаналіз Фрейда, Юма, Фромма, учення про ближню зону Виготського, про самоактуалізацію Маслоу, про фасилітацію Роджерса..., то ви***

перелякаєте його на смерть або ж переконаєте остаточно в непорівнянній вагомості його професії [5, 20].

Отже, щоб такого не відбулося, перехід до нового рівня освіти має бути поступовим, вона має діалектично сформуватися в надрах наявної, але спиратися на нові принципи розбудови школи.

2. Основні принципи розбудови школи майбутнього.

Утілення нової парадигми освіти в життя вимагає формування і реалізації її принципів (латиною – «начал», «основ»). Сучасні дидактичні принципи загальновідомі. Це навчання на вищому порозі труднощів; провідної ролі теоретичних знань; їх доступності, ефективності, наглядності та ін. Ми вважаємо, що багато з цих вимог залишиться і в новій школі.

Але нова парадигма освіти висуває такі завдання, які неможливо реалізувати на теперішньому рівні методики навчання та виховання учнів. То що ж спричиняє необхідність переходу на вищу стадію освітнього процесу і висуває нові вимоги до педагогічних кадрів? Саме життя. Нам уже відомо, що *не з принципів витікає життя, а навпаки – принципи виводяться безпосередньо з життєвих колізій, формуються життям.*

Яких принципів слід дотримуватися, щоб розбудувати новий освітній процес? Розкриємо ті з них, які, на наш погляд, є головними.

1. Принцип «нового гуманізму». Сучасна школа традиційно приречена бути гуманною. В Україні ще в 1996 р. затверджені наказом Міністерства освіти «Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа)». У них визначаються:

- мета та стратегічні завдання гуманітарної освіти;
- основні принципи гуманітарної освіти (фундаментальності, системності, єдності, національного і загального; єдності суспільного і особистого; єдності теорії та практики; єдності навчання та виховання);
- зміст і структура гуманітарної освіти;
- також розкриваються структурні елементи гуманітарної освіти: світоглядно-філософська, соціально-політична та соціологічна підготовка; історична, культурологічна та філологічна підготовка; екологічно-природнича підготовка; правова освіта та ін.
- визначаються форми і методи гуманітарної освіти тощо [1, 648–654].

Але тут розуміння *гуманності* (латиною – «*людяності*») у педагогічному середовищі дещо звужене. Мається на увазі, як правило, толерантне, навіть шанобливе ставлення до дітей, повага до їх прав і свобод. І все це в більшій чи меншій мірі виконується.

Проте в умовах нової освіти цього замало, хоча з гуманної атмосфери школи і в наш час діти беруть дуже багато для свого подальшого життя. У широкому сенсі рівень шкільного гуманізму за великим рахунком *формує рівень соціальної зрілості суспільства*, що відповідає рівню його гуманізації [6, 197–199]. У цілому він визначає стан особи в суспільстві, ступінь її економічного, політичного, соціального та морального здоров'я. Не завжди нині на управлінському, державному, на шкільному прикладному рівнях звертається увага на те, що *школа*, як не дивно, *формує основні критерії гуманізації суспільства*:

- середню тривалість життя (формуючи культуру праці, відпочинку, сімейно-побутових стосунків, здоровий спосіб життя тощо);
- рівень освіченості країни, зацікавленість і потребу безперервної освіти;
- рівень матеріальної забезпеченості життя і відпочинку (цінування часу, забезпечення фінансами, створення відповідних умов тощо);
- потреби в постійному духовному розвитку, опанування культурними надбаннями Батьківщини й людства.

У ХХ ст. цього вже замало. Настала епоха «*нового гуманізму*». Його вдало окреслив засновник міжнародної недержавної організації «Римський клуб» (1968) видатний громадський діяч *Ауреліо Печчеї* (1908–1984). На його думку нині гуманізм має виходити за *межі однієї особи і навіть окремої країни*. Він є актом глобальним і стосується не тільки життя людей, а й усього живого на нашій планеті.

Центральною ланкою «нового гуманізму» постають не стосунки між людьми, і навіть не їх негативний вплив на природу, а образ суспільства майбутнього – суспільства внутрішньої і зовнішньої гармонії буття.

2. Принцип демократизації. Мова повинна йти не про розширення прав і свобод учнів, а про їх уміння користуватися демократією. Така необхідність очевидна. Нині у ВНЗ, школах усіх типів «уведено» *самоврядування* (студентське й учнівське). Вибрані комітети, президенти, директори, декани тощо, розроблені правила дій, права, обов'язки членів самоврядування. Разом з

тим, не будемо кривити душею під час відповіді на запитання: чи життєздатне воно? Відповідь буде – не дуже. А школа є не лише осередком демократичного життя дітей, а й закладає основи демократичного життя суспільства в цілому. Згідно з тим слід зважити на те, що школа повинна формувати усвідомлення демократії не лише як свободу громадян, а й їх відповідальність перед суспільством, що можливе під час їх активної життєвої позиції. Вільні стародавні греки, запроваджуючи прототип сучасної європейської демократії, мали обов'язково приймати участь у громадсько-політичному житті. Платон називав тих, хто цього не робив, за сучасною транскрипцією виразу – ідіотами.

Отже, у греків українського «моя хата скраю» не існувало. Навчити в нашому суспільстві, тим паче в школі демократії не так просто. Тут діє зворотний зв'язок. Наша школа ніколи не формувала демократичних начал суспільно життя через демократизацію шкільного процесу (не тому, що школа не хотіла цього, а тому, що такою була політична ідеологія щодо освіти). Нині учні, які є сколком суспільства, не відчують внутрішньої потреби в дійсній демократії. Вона юними особами сприймається майже завжди як вседозволеність і безвідповідальність. Про обов'язки, громадянську відповідальність на часі мова не ведеться.

Щоб глибше зрозуміти проблему демократизації школи і суспільства звернемо увагу на суть, зміст і умови формування демократії. Згідно з тим будемо спиратися на думки сучасного французького дослідника проблем розвитку демократії Марселя Гоше. Він у книзі «Демократія проти самої себе» та в одному з інтерв'ю [4] чітко виділив етапи розвитку європейської демократії, наголосивши, що головним її критерієм є причетність народу до влади – управління країною.

М. Гоше звертає увагу, що тисячолітнє абсолютне панування християнської церкви в Європі, освячення нею монархічної публічної влади виключало навіть саму думку про демократію, тобто народовладдя (згадаємо, що грецькою «*demos*» – «*народ*», а «*kratos*» – «*влада*»). Розвиток наукового знання, освіти спричинило промислове життя, яке неможливе без енергійних, підприємливих людей. Без демократії, свободи дії населення промислове суспільство існувати не в змозі. З'явилася об'єктивна необхідність соціальної демократизації, що було реалізовано у вигляді буржуазно-демократичних республік. Це була – плутократія – демократія для багатіїв.

З часом це не задовольняло більшість населення і з початку ХХ ст. посилювався рух за демократизацію суспільного життя. У політику прийшли маси (постолюдини). Цей період іспанський філософ Ортега-і-Гасет і назвав в однойменному творі «бунтом мас», який утвердив всезагальне виборче право і ввів у парламент представників з низів населення. Цей рівень європейського парламентаризму постійно вдосконалювався і досяг сьогодні іншої якості, яка є прикладом для України. Однак нині він вже не задовольняє більшість населення Західної Європи. Усе частішають протести проти централізації державної влади, різноманітних утисків прав і свобод індивідів, різних соціальних станів (особливо молодіжних чи етнічних верств тощо). Яскравим прикладом такого протесту був «бунт молодих» у Франції в 1968р. Його основним гаслом було «Заборонити заборони».

Нині М. Гоше констатує новий спалах кризи західноєвропейської демократії. Він викликаний різкою індивідуалізацією населення. Висока освіченість, інформованість, матеріальна незалежність індивідів робить їх «некерованими» з точки зору сучасної європейської демократичної влади. У матеріальному плані суспільством керують ринкові (стихийні, не керовані людьми) закони, в духовному – власні установки та переконання індивіда, а в соціальному – демократична влада стає безсилою. «В ім'я демократії ми приречені на безсилля. Внаслідок цього ми відходимо від демократії, оскільки демократія означає самоврядування» [4, 71]. Багато з нас із цього приводу скаже: «Нам би їх турботи». Але на Заході така проблема демократичного вдосконалення суспільного життя існує. І нам, українцям, слід робити висновки з досягнень і помилок тих народів, що ідуть попереду нас. Розкривати їх має освіта, а *формувати дух демократизму найвищої якості має школа*.

На жаль школа сучасного типу в Україні це робити в певній мірі не спроможна. Біда наша в тому, що віками наш народ не знав що таке демократія, не мав своєї державності. Для українця віковично (750 років) чужими були всі органи влади: законодавчий, вища адміністрація, суди, прокуратура, місцеве врядування тощо. Від влади йшов примус, приниження, розтоптування людської гідності («вас не було, немає і бути не може», так можна перефразувати вираз П. Валуєва про українську мову). Звідси і згадане «моя хата скраю», і туга в декого за «твердою рукою» і , як висловився Е. Фромм, «втеча від свободи» і підміна «народних депутатів» партійними.

Отже, завдань у галузі формування дійсно демократичного українського суспільства в освіті взагалі, а у школи безпосередньо, як кажуть у народі: «не початий край». Що конкретно слід робити? – це вже запитання до політиків, політологів, соціологів та інших фахівців, повноцінність яких також має формувати школа.

3. Принцип глобальної свідомості. Його сутність полягає у формуванні в учнів (а відповідно і в усієї людської спільності) розуміння загрози життю на Землі, яку створили і поглиблюють самі люди. Усі наявні **глобальні проблеми** – це справа інтелектуальної та практичної діяльності людства. Нинішня школа зачіпає лише частину цієї проблеми. Основні її зусилля зосереджені на формуванні в учнів відповідної моральної якості, власної гідності та соціальної (в межах своєї сім'ї, школи, батьківщини) відповідальності.

Нова школа має розширити межі процесу усвідомлення людиною себе у світі, для чого необхідна планетарна суспільна свідомість. У кожного має бути сукупність думок, переконань, почуттів, настроїв, які б об'єднували людську спільноту у глобальну силу із забезпечення не лише гідного і безпечного життя окремої особи, а й усього людства. Нове виховання має згідно з тим бути спрямованим не лише на людський загаль, а й на земне життя в цілому. По-іншому: людина нової генерації повинна відчувати відповідальність за стан справ у глобальному масштабі, бути переконаною, що саме від неї особисто залежить вирішення сакраментального гамлетівського запитання: «Бути чи не бути?».

Проблему нового розуміння людського існування прекрасно розкрив німецько-французький філософ, лауреат Нобелівської премії, Альберт Швейцер (1875–1965), створивши етичну концепцію життя. У працях «Про стан нашої культури», «Філософія: рух на захист тварин», «Гуманність» та ін., він доводив, що матеріальне не може бути вагомим за духовне. Він звернувся до людства: «Чи стало воно щасливішим, збудувавши великі міста, розгорнувши виробництво матеріальних благ небувалих масштабів, створивши нечувані технічні засоби та технології? Чи стало менше на Землі насилля, горя та страждань? І сам же відповів: Ні!».

Відбувся лише занепад духовної культури, який привів людство до патологічних змін, і це тоді, коли **для збереження у світі гуманізму та добра не потрібно особливих затрат чи зусиль. Необхідно лише шанувати життя, трепетно ставитись до нього, благоговіти перед ним.** Це безцінний дар безкоштовно отриманий нами, і берегти не лише людське життя,

а й життя природного світу, як умови нашого існування, не тільки обов'язок, а коженденна необхідність усіх. Лише планетарні зусилля людства збережуть світ життя.

Звичайно, що нова школа має формувати глобальну свідомість, як одну з головних умов існування людства.

4. Кросс-зв'язок навчальних дисциплін («cross» англійською – «перехрещення»). Цей принцип вимагає не просто системного зв'язку шкільних предметів, а скоординованих спільних зусиль усього педагогічного колективу. Чомусь нині традиційно вважається, що **безпосередньо «виховним» є соціально-гуманітарні дисципліни, а природничі, особливо технічні – виховне навантаження нести не в змозі.**

Ця хибна думка ґрунтується, за нашими міркуваннями, на тривалому відриві даних наук від безпосередніх життєвих проблем людства. Особливо коли мова йде про фундаментальні проблеми фізики, хімії, біології, електроніки тощо. Але ж усі вони створені для глибокого знання світу **всіма людьми** і для їх бездоганної орієнтації в ньому. Тому гносеологічно, праксеологічно або етично їх розмежовувати з педагогікою, філософією, політологією та ін. не лише не логічно, а й не етично.

У школі наявний лише один об'єкт повсякденної діяльності – учень. А він уособлює усі іпостасі світу: і природні і духовні. Для нього важливі всі сфери знань і тому педагоги всіх кваліфікацій і спеціальностей мають в повну силу працювати і в галузі освіти і в галузі виховання. Ось чому нова педагогіка «повинна бути осмислена й освоєна філософським розумом з погляду становлення нового мислення» [3, 67]. Згідно з тим, це мислення має бути притаманним не лише учителю, а й учню, з якого формується людина майбутнього.

5. Що стосується ще одного надзвичайно важливого принципу розвитку української школи – її **профілізації**, то він дуже обширний за змістом і тому потребує окремого розгляду, що буде зроблено в наступній темі.

Висновки з викладеного такі:

1) формування нової освітньої парадигми є надскладним і суперечливим творчим процесом. Він має бути зорієнтованим на європейські стандарти в освіті, перспективу індивідуалізації суспільства та декодифікацію людського світосприйняття;

2) новий підхід у системі освіти вимагає осмислення і врахування суті, значення та взаємовідношення свідомості, підсвідомості та над свідомості. Без нього освіта втрачає інноваційність;

3) нова школа може будуватися лише на принципах нової освітньої парадигми: гуманізації, демократизації, планетарної свідомості, кросс-зв'язків навчальних дисциплін.

Використана література

1. Андрушенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрушенко. – К. : Знання, 2005. – 804 с.
2. Балацький Є. Кросс-контурні зв'язки в людській психіці / Є. Балацький // Вісник Академії наук України. – 2008. – №3. – С. 51–59.
3. Гаврилюк Р. Система освіти України: сьогодення й історія / Р. Гаврилюк // Директор школи. Україна. – 2008. – №3. – С. 62–72.
4. Гоше Марсель. Про модерне майбутнє європейської України / Марсель Гоше, С. Йосипенко // Філософська думка. – 2007. – №6. – С. 64–73.
5. Півненко А. Саморефлексія як стрижень освітньої парадигми / А. Півненко // Директор школи. Україна. – 2008. – №7. – С. 17–21.
6. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
7. Фрейре П. Педагогіка пригноблення / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте сутність терміну «парадигма» та особливості парадигми освіти.
2. Які особливості формування нової освітньої парадигми у світі?
3. Визначте особливості формування нової освітньої парадигми освіти в Україні.
4. Що означає процес сучасної індивідуалізації людини?
5. Яке сучасне розуміння співвідношення свідомості, підсвідомості та надсвідомості?
6. Як необхідно враховувати це співвідношення в сучасній освіті?
7. Які умови потрібні для переходу на новий рівень освіти?
8. Розкрийте принцип «нового гуманізму».
9. Що несе реалізація принципу демократизації шкільного життя?
10. Що означає принцип глобальної свідомості?
11. Розкрийте кросс-зв'язок навчальних дисциплін.
12. Чому необхідне профільне навчання?

Тема VII. Освіта і суспільний прогрес

1. Превентивна освіта як геном культурної цивілізації.
2. Профілізація шкільної освіти в контексті сучасного суспільного розвитку.

Питання семінару (2 год.)

1. Освіта як геном «культурної» цивілізації
2. Місце і значення освіти в формуванні та функціонуванні індустріального, постіндустріального та інформаційного суспільств.
3. Профілізація школи як умова вдосконалення суспільного життя:
 - а) зарубіжний та вітчизняний досвід;
 - б) етапи реалізації ідеї профільного навчання;
 - в) ідеї Е. Глазерсфельда щодо впровадження нової парадигми освіти.

Література:

1. Буряк В. Образование в информационном обществе / В. Буряк // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 89–100.
2. Громадсько-активна школа (матеріали) // Директор школи. Україна. – 2008. – №11. – С. 5–43.
3. Дзвинчук Д. Розвиток освітніх систем у XX столітті та нові запити XXI сторіччя / Д. Дзвинчук // Вища освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 27–35.
4. Зарубіжний досвід профільного навчання // Директор школи. Україна. – 2008. – №11. – С. 3–12.
5. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
6. Компетентнісно спрямований педагогічний процес (матеріали) // Директор школи. Україна. – 2008. – № 5. – С. 44–64; 2009. – № 1 – С.3–29.
7. Комар О. Конструктивістська парадигма освіти / О. Комар // Філософія освіти. – 2006. – №2. – С.40–46.
8. Маленко О. Концептуальні засади «школи вибору» / О. Маленко // Директор школи. Україна. – 2009. – № 3. – С. 54–62.
9. Маркс К. Манифест Коммунистической партии / К. Маркс, Ф. Енгельс. – М. : Политиздат. – 63 с.
10. Новий український тлумачний словник. – Х.: Книжковий клуб, 2008. – 608 с.
11. Олійник А. Поняття і реальність процесу інноваційного розвитку освіти в Україні у контексті Болонських декларацій / А. Олійник // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

12. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

13. Степашко Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. – М. : Флинта, 1999. – 272 с.

14. Цикин В. А. Философия самоорганизации сложных систем / В. А. Цикин. – Сумы : СГПУ, 2001. – 196 с.

15. «Школа майбутнього» (матеріали). // Директор школи. Україна. – 2009. – №2. – С. 29–43.

Основні поняття: превентивний, геном, «культурна цивілізація», «Виклик», «Відповідь», мімесис, еліта, монада, школа вибору, школа особистісної орієнтації.

1. Превентивна освіта як геном культурної цивілізації.

Розглядаючи сутність і зміст превентивної освіти в контексті цивілізаційного процесу, необхідно, насамперед, усвідомити, що *освіта в соціальному вимірі не самоціль, а об'єктивна підстава суспільного розвитку*. Як система відповідних знань і методологія їх впровадження у практику життя, освіта набула в Новітню добу надзвичайної ваги. Це вдало розкрив Е. Фром, відповідаючи на запитання: які потреби насамперед формують сучасну культуру людства, він визначив головні з них:

1) потребу в *глобальному спілкуванні*;

2) бажання розірвати кайдани *пасивного існування* і тим самим «увійти в царство свободи», піднявшись над повсякденною прозою життя;

3) потребу кожного усвідомити себе *необхідною ланкою* в розвитку людського роду, а також прагнення зрозуміти *смысл* універсуму та його спрямування;

4) потреби в системі загальнолюдських орієнтацій, що дає можливість *уподобати себе з еталонами спільної життєдіяльності людства*.

Відповідно роздумам філософа сучасну людину можна мислити як недовершену істоту, що знаходиться в постійному пошуку самої себе в безмежному бутті [10, 17]. Зрозуміло, що пошук себе в загальному існуванні можливий за умови постійного вдосконалення знань про навколишній світ і своє місце та роль в ньому. Найкраще це роблять наука та освіта. Згідно з тим наукова освіта обов'язково має бути *превентивною* (з французької – «*випереджальною*»). Освіта має не лише давати знання, які здобуті наукою на

сьогодні, а й виконувати **прогностичну функцію**: навчати передбачати всі можливі наслідки застосування цих знань і розбудованих на них технічних засобів, технологій, соціальних дій, духовних зрушень тощо.

Це означає, що **превентивність освіти, її футуристичне націлення є об'єктивною потребою як розвитку, так і самозбереження людства**. Згідно з тим, наш час – епоха постійного прискорення суспільного прогресу висуває не лише потребу реорганізації системи освіти, а й вимагає зробити її превентивною, розбудованою на нових парадигмальних засадах. Освіта, як і наука, має перестати вважатися лише рушієм науково-технічного прогресу та матеріально-економічного зростання. Вона має перетворитися **в активно-творчий геном розвитку людства – животворний осередок досконалення цивілізаційного процесу в цілому**.

Цікаво, що на порозі ХХ ст. засновник київської філософської школи М. Бердяєв підкреслював необхідність розгорнення **«культурної цивілізації»**, наріжним каменем якої є високі знання, освіта всіх верств населення, його багате духовне життя. Адже цивілізація – це такий рівень суспільного розвитку, який має за основу науково-технічні здобутки, що сприяють розгорненню матеріальної та духовної культури [8, 568], а сучасна цивілізація, на нашу думку, ще й вміле та гуманне користування ними.

Тут маємо зауважити, що культура існує завжди. Вона виникла з появою людей і наявна там, де вони є. Її продуктом являється матеріальне і духовне засвоєння і перетворення світу з правічних часів і до нині. Цивілізація ж є лише певним рівнем і станом розвитку культури, що викликаний до життя науково-технічними досягненнями в умовах усвідомлення соціумом їх нагальної необхідності. Оскільки у різних людських спільнот це усвідомлення різне, то й результати **цивілізаційного процесу** в різних країнах різні.

Шлях до «культурної цивілізації», зазвичай, пояснюється дихотомічно: або **за марксистською методологією** закономірної зміни суспільно-економічних формацій, або **за західною концепцією** еволюційного поступу культури.

Що стосується формаційного підходу, то в його основі лежить вчення К. Маркса про обов'язкову послідовну зміну **способів виробництва матеріальних благ** (первісний → рабовласницький → феодальний → капіталістичний → комуністичний, першою фазою якого є соціалізм). Так закладалося розуміння суспільного прогресу на основі **спільної «вертикалі»**

розвитку всіх народів. Це *лінійний підхід* до системи суспільного розвитку. З точки зору сучасних досліджень історичного розвитку людства він є хибним. Кожен народ формує власний цивілізаційний шлях, на що вказує *синергетика* – вчення про неврівноваженість, нестабільність великих систем, якими є і людські спільноти. Обґрунтовано доводиться, що закономірної, спільної для всього людства *«вертикалі»* суспільного розвитку не існує, та й бути не може.

До того ж марксистське розуміння цивілізаційного процесу глибоко антигуманне, насильницьке. Основоположники марксизму не бачили суспільне життя *за межами класової боротьби* і соціальних антагонізмів. Так, свій «Маніфест Комуністичної партії» вони розпочинають ствердженням, що вся історія людства «була історією боротьби класів» [7, 24]. І тому соціальні *революції – це «локомотиви історії»*. А найсправедливіший суспільний устрій – *комунізм можливий лише за умови перемоги пролетарської революції, громадянської війни, класової диктатури та однопартійної політичної системи*. Що з того виходить відомо з досвіду Радянського Союзу і «соціалістичного табору».

Відмінною від марксистського тлумачення необхідності революційних стрибків у поступі людства є *еволюційна концепція* розбудови культурної цивілізації (Р. Арон, Д. Белл, В. Ростоу, О. Тоффлер та ін.). Відповідно їй зміна способів життя людей відбувається поступово, без стратегічних зламів. До того спонукають *не матеріальні потреби людей* (за К. Марксом), а їх *духовний розвиток, освіченість, цивілізованість*. Вони спочатку осмислюють необхідність таких змін, а лише потім їх здійснюють у соціальній та матеріальній сферах. Виділяється низка культурних станів суспільства, що змінювалися завдяки розвитку знань, життєвого досвіду та потреби у зміні життя на краще.

По-перше, найбільш тривалий з етапів існування людства має назву *привласнення або збирання*. Люди задовольнялися тим, що їм давала природа. У цих умовах нависала постійна загроза їхньому існуванню через голод. Але постійне накопичення досвідних знань, розвиток свідомості та історична пам'ять привели людей до *осілого життя*.

По-друге, це етап аграрний. Осіле життя розпочалося *аграрним етапом сучасної цивілізації*. Розбудова міст, культурне землеробство та скотарство

вимагали наукових знань, нових технологій виробництва і, відповідно, *системної освіти*. Духовне розпочало передувати матеріальному. У результаті динамічності інтелектуального життя суспільство піднялося на *промисловий рівень життя*, що кардинально змінило не лише умови матеріального життя, а й демократизувало суспільний лад, розгорнуло та поглибило світорозуміння і мислення людей.

По-третє, найбільш насиченим етапом цивілізаційного розвитку людства є *промисловий* – функціонування індустріального та постіндустріального суспільства.

Теорія індустріального суспільства спирається значною мірою на ідеї *технологічного детермінізму*. Мається на увазі, що економічне зростання суспільства (як головна умова його процвітання) цілковито залежить від розвитку *науки* та *техніки*. Навіть політична влада за цим ученням має належати технократам (організаторам виробництва, менеджерам, інженерам тощо). Цю ідею сформулював американський дослідник Т. Веблен у роботі «Інженери і система цін» ще в 1921 році. Висновок у ній такий: *якщо суспільство хоче успішно розвиватися, то економіка повинна випереджати розвиток соціальних інститутів, норм суспільного життя, ціннісно-етичних вимірів політики тощо*.

Проте не всі теорії індустріального суспільства базуються на технологічному детермінізмі. Так, значну увагу під час дослідження суспільства індустріального типу приділяли його соціально-гуманітарному і духовному аспектам французький соціолог Еміль Дюркгейм (1859–1952) і англійський філософ Герберт Спенсер (1820–1903), які дійшли досить цікавих висновків щодо індустріального суспільства.

По-перше, індустріальне суспільство передбачає, насамперед, високий рівень промислового виробництва, заснованого на найновіших науково-технічних досягненнях. Згідно з цим технічні новачії сприяють якісним змінам не лише всіх сфер виробничого процесу, а й суттєвим перетворенням у громадському житті.

По-друге, індустріалізація є соціальним процесом, оскільки перетворює аграрне суспільство на промислове. *У такому випадку:*

1) приватна власність стає основою економічного зростання, особистої свободи та захисту соціального порядку;

2) **бізнес** перетворюється на головний двигун соціального прогресу, а **підприємець** – на його головну постать;

3) формується **плюралістична демократія**, розбудована на **політичному консенсусі**;

4) відбувається **деідеологізація** громадського життя, що дозволяє надалі уникати соціальних конфліктів;

5) забезпечується **наукова організація праці та суспільного життя**

По-третє, держава позбавляється **репресивних функцій** і перетворюється в організаційний і регулювальний засіб суспільства.

Першочерговим завданням державних органів є запобігання :

1) **негативному впливу індустріалізації на життя і свободи громадян;**

2) **перетворенню людини на придаток технічних засобів;**

3) **масовому безробіттю**, оскільки наукова організація праці та досконалі машини й технології призводять до скорочення робочих місць;

4) **згубному впливу виробництва на природу;**

5) **духовній ерозії, яку несе масова культура та ін.**

Засновники теорії індустріального суспільства визнають, що індустріалізація породжує чимало проблем. Тому перед індустріальним суспільством постають завдання, що вимагають негайного вирішення. Це зменшення соціальної нерівності, забезпечення соціальних гарантій і соціальної захищеності всіх верств суспільства, поліпшення морального клімату тощо.

Поглиблює ці думки теорія **постіндустріального** (з латини post – «після») **суспільства**. Учення про постіндустріальне суспільство створили, насамперед, американські вчені та суспільні діячі Р. Арон, З. Бжежинський, Д. Гелбрейт, Г. Маркузе й ін. Їх погляди об'єднує ідея **реіндустріалізації** – переростання індустріального суспільства в постіндустріальне. Як це може відбуватися?

По-перше, в постіндустріальному суспільстві науково-технічний процес більше не загрожує суспільству та довкіллю. Навпаки, розвивається економіка, орієнтована на дбайливе використання природних ресурсів, збереження навколишнього середовища і здоров'я людей. **Праця приносить людині задоволення**. У такому суспільстві громадянська активність реалізується не в промисловості, а у **сфері послуг і споживання**. Управляти постіндустріальним суспільством повинні талановиті, освічені, умілі, кваліфіковані фахівці.

По-друге, в духовно-культурному житті стимулюється творча діяльність людей. Розширюються міжкультурні контакти. Неузгодженості та суперечності в суспільстві вирішуються **тільки шляхом діалогу**. Освіта, наукові знання, вся інформація **стають доступними кожному**.

По-третє, постіндустріальне суспільство зумовлює формування **«відкритого суспільства»**. Його принципи такі:

- 1) наявність плюралістичної демократії;
- 2) безумовний доступ усіх громадян до всіх рівнів освіти;
- 3) демократичне використання власності;
- 4) повне забезпечення прав і свобод особистості;
- 5) підтримка індивідуальної ініціативи та підприємництва;
- 6) досягнення повної гармонії між суспільством і природою тощо.

Вершиною розвитку «відкритого суспільства» є **інформаційне суспільство**. Щодо **інформаційного розвитку** суспільства, то погляди на нього ще не однозначні. Але безперечно визнається поєднання в ньому: **1) комунікативних супутників; 2) кабельного телебачення; 3) персональних комп'ютерів**.

Вважається, що суцільна комп'ютеризація, широке застосування електронних засобів, найрізноманітніших інформаційно-комунікативних систем і мереж створять **суспільство майбутнього**.

Так, за М. Маклюеном, електронна революція докорінно змінить суспільне життя. Поліпшаться інтелектуальні здібності та творчий характер особистості. Сформується новий тип соціального спілкування, оскільки зникнуть міждержавні, міжнаціональні, міжкультурні та інші диспропорції, спотворення і бар'єри. Покращиться взаємопорозуміння між членами суспільства і його прошарками. Тоді культура і цивілізація досягнуть нового рівня розвитку, заснованого на **гіперінтелекті** (з грецької *hyper* – «зверх»).

А французький футуролог Ж. Еллюль у праці «Інша революція» наголошує, що інформаційно-технічна цивілізація має будуватися на відмові від застосування політичної сили та за допомоги розвинених країн країнам бідним. Щодо окремої особи, то інформаційне суспільство унеможливить однобічність професійності, сприятиме скороченню робочого часу і допоможе кожному в самореалізації.

Отже, інформаційне суспільство в сучасному філософському осмисленні неможливе без «комп'ютерної демократії». **Принципи «комп'ютерної демократії»** наступні:

1) **інформація має уособлювати владу, оскільки унеможлиблює соціальну революцію;**

2) **інформація спричиняє відкритий і відвертий діалог влади з громадянами, і тому політика ґрунтується на двосторонніх контактах;**

3) **посередником між владою і суспільством виступають незалежні електронні засоби масової інформації;**

4) **функціонування посередницької системи «паблік рилейшен» – інституту відносин із громадськістю. Він популярно роз'яснює громадськості рішення управлінських структур і надає їй доступ до соціальної інформації.**

Отже, за теоріями інформаційного суспільства, **інформація є головним чинником розвитку** суспільства майбутнього. Адже інформація, поряд із **речовиною й енергією**, є однією з трьох субстанцій, що творять світ. Крім того, інформація **трансформує** (з латини – «перетворює») світ. У соціумі вона змінює **інфологічну систему**: знання, вірування, моральні правила, в цілому світогляд і ментальність людей.

Виходячи з найпопулярніших західних вчень про розвиток суспільства стає можливим визначення **мегатенденцій** його розвитку (*megas* з грецької – «великий», *tendentia* з латини – «спрямування»). **Які ж це мегатенденції розвитку суспільства?**

1. В економічній сфері це:

- 1) *перехід до інформаційного суспільства;*
- 2) *перехід до економічно чистих і безвідходних технологій;*
- 3) *перехід від національних економік до світових;*
- 4) *перехід від централізації до децентралізації;*
- 5) *залучення до участі всіх громадян в організації всіх сфер суспільного життя тощо.*

2. У соціально-духовній сфері передбачається:

- 1) *розквіт наукових знань, мистецтв, формування нових культурних цінностей;*
- 2) *розмивання культурно-мовних бар'єрів;*
- 3) *формування глобального стилю життя;*

- 4) *підвищення ролі особистості в суспільному житті;*
- 5) *широке залучення жінок на керівні посади та ін.*

Поряд із розглянутими підходами до оцінки перспектив суспільного розвитку існують й інші. Але всі вони розгортають благодатну перспективу майбутнього людства завдяки науці, освіті, духовному розвитку людства.

2. Профілізація шкільної освіти в контексті сучасного суспільного розвитку

Мабуть для всіх очевидно та зрозуміло, що нинішня загальна перспектива людства знаходиться в цілковитій залежності від рівня наукових знань і освіти. Тому й відбуваються рішучі зміни їх стану. Намічаються вони й в Україні.

Звернімо увагу на такий парадокс: *у нашій системі освіти* вищого рівня є чітка профілізація підготовки фахівців, а *в загальноосвітній школі* усіх типів вона чомусь *відсутня*. Тим самим сформовано бар'єр між теорією і практикою життя учнів.

Термін *«профіль»* французькою означає *«обрис»*. Що стосується *фахової профілізації*, то це сукупність основних типових рис, які характеризують ту чи іншу професію, спеціальність тощо. Отже виходить, що наших випускників шкіл без усякої попередньої спеціалізованої підготовки «кидають» в море фахових знань (пливіть на здоров'я! Хто зможе – той виживе.). Крім того, в нас існує розрив між школою і вузом і в тому, що дорогоцінний (і в життєвому, і в фінансовому смислах) вузівський час у значній кількості використовується багато в чому на повторення шкільних програм, відомих студентам «прописних істин», сторонніх для фаху предметів.

Усе це відбувається тому, що в українській системі шкільної освіти відсутня чітка *профілізація – попереднє визначення майбутнього фахового шляху випускників школи*. Над тим, як зробити вітчизняну школу профільною, нині замислюється значна кількість людей небайдужих до майбутнього країни [11, 29–43]. Серед них наявні і громадські діячі, і державники, і педагоги: як теоретики, так і безпосередні практики. Завдяки їм з'явилася велика кількість різноманітних публікацій на цю тему, особливо в педагогічній літературі. Ідеї сутнісної зміни в організації, управлінні, практичній діяльності нашої школи активно популяризують:

– **журнали**: «Директор школи. Україна», «Директор школи, ліцею, гімназії», «Педагогіка і психологія», «Рідна школа» та ін.;

– **газети**: «Директор школи», «Завуч», «Сучасна школа України», «Управління школою», «Виховна робота в школі», «Шкільний світ», «Управління освітою» (*усі вони наявні в СумДПУ*).

Згідно з тим у них звертається увага як на власний, так і зарубіжний досвід.

Аналіз **зарубіжного досвіду профільного навчання** показує, що в більшості західних країн (Англія, Голландія, Бельгія, Швеція, Франція та ін.) вже відбулася профілізація шкільної освіти [2, 4]. У згаданих країнах усі учні до 6-го року навчання отримують однакову підготовку, а до 7-го – кожен з них повинен визначитись у виборі майбутнього професійного шляху. Однак у західних школах цей процес не співпадає. Наприклад, у США профільне навчання існує на останніх 2–3-х роках занять. Є країни, де він триваліший. Та все ж закордонний досвід робить можливим виділити **основні риси профільної освіти**.

1. Профільне навчання за кордоном **триває** 3 (рідше 2) останні роки шкільної освіти.

2. Кількість учнів, охоплених профілізацією, нині **складає** більше 70%.

3. Напрямів диференціації освіти **небагато** (у Німеччині три потоки: «мова – література – мистецтво»; «соціальні науки»; «математика – точні науки – технологія»; у Франції – також три, а в англомовних країнах таких потоків два: «академічний» і «неакадемічний»).

4. Профільна підготовка учнів у різних країнах розрізняється кількістю **обов’язкових** для вивчення предметів і за їх вибором. Наприклад, у Франції, ФРН обов’язкові навчальні курси жорстко фіксовані, а в Англії, Шотландії, США та ін. – мається багато курсів для вибору учнями (в межах 15–25-ти).

5. Серед **обов’язкових курсів наявні**: природничі науки, рідна словесність, іноземна мова, фізкультура.

6. **Старша (профільна) школа**, як правило, **оформляється в окремий тип** загальноосвітньої установи: гімназія (ФРН), ліцей (Франція), «вища школа» (США) і т.д.

7. Закінчення профільної (старшої) школи дає, майже скрізь, право **прямого зарахування у ВНЗ** (у Франції в медичні та військові вузи впроваджені вступні екзамени).

У нашій країні на законодавчому рівні визнається **необхідність профілізації загальноосвітньої школи**. Це визначено «Національною доктриною розвитку освіти», «Концепцією профільного навчання у старшій школі», постановою Кабміну від 30.08.2007 р. за № 1071 «Про затвердження Державної цільової програми «Школа майбутнього» на 2007–2010 роки» та іншими керівними документами. У них передбачена якісна зміна змісту, структури, стандарту, форм, методів, засобів і технологій навчання та виховання [3, 577–600, 674–685]. І що ж змінилося в українській школі? Майже нічого.

Лише зусиллями шкільних подвижників-педагогів-практиків, формуються школи з новою навчальною ідеологією.

Серед них привертають увагу:

1) **школи компетентнісної орієнтації**, що ставлять за мету формування в учнів соціальної, полікультурної, комунікативної, інформативної та інших різновидів компетентності [4, 6]. До речі, латинське *«kompetens»* означає **«здібний»**.

2) **«громадсько-активна школа»**, яка має на меті підготовку учнів до життя на принципах: самовизначення, самодопомоги, формування лідерства, відповідальності, вміння повністю використовувати ресурси, готовності до безперервної освіти тощо [1, 3].

3) **«школа вибору»** – зорієнтована на професійну освіту з упровадженням проектно-технологічного підходу, розвитком партнерських зв'язків з ВНЗ, громадськими організаціями, батьківськими радами тощо [6, 7].

4) необхідно виокремити концепцію школи з **«особісно-орієнтованим навчанням»**, яку розкрив у філософському дослідженні освіти С. Подмазін [9]. Тут маються на увазі не індивідуальні навчальні програми для кожного учня окремо, а ліквідація авторитарної моделі освіти, в якій домінують учитель, школа, державні інтереси взагалі. Вважається, що не особа має існувати для суспільства, а суспільство створювати умови для самореалізації особи.

Особистісно-орієнтоване навчання потребує повної **гуманізації** освітнього середовища, де б особа за власними переконаннями ставала індивідуальністю з **соціальною відповідальністю**. «Освіта – констатує автор концепції, – це міра прилучення людини до культури» [9, 22]. Отже, зміна культури життя суспільства, його освітньої системи є головною умовою формування і особи, і соціуму нового типу.

Отже, профілізація школи передбачає *два етапи підготовки учнів*: 1) *загальна освіта* (знання світу природи, суспільного життя, прав, свобод і відповідальності людини); 2) *спрямування навчання відповідно до вибраного фаху майбутньої діяльності*.

Проте пропоновані ідеї реформування українських середньо-освітніх шкільних закладів, на жаль, не вирішують проблеми їх профілізації. У пропозиціях проглядаються спроби *«підізнати» середню освіту до одностороннього спрямування*. Чи то в життєвій орієнтації учнів, чи то в професійному виборі, а то й в формування однотипних особистих якостей і життєвих орієнтацій. Згідно з такими обставинами діти позбавляються *вибору* профілю освіти, що є однією з найвищих особистісних цінностей людини. І ще одне. Якщо *у великих містах* діти ще можуть вибирати школу відповідного навчального спрямування, то *що ж робити сільським?* Отже, поміркуймо над даною ситуацією і спробуємо знайти з неї вихід. На нашу думку слід здійснити таке.

По-перше, на організаційному рівні профілізація загальноосвітньої школи має бути *однотипною*: профільну орієнтацію дітей слід виявляти в *молодших класах* і переходити до навчання у *«старшій школі» з чітко визначеною професійною метою*.

По-друге, обов'язково слід *передбачити* і сформувати необхідні умови для *різноманітних комбінацій* навчальних предметів у старших класах, відповідно до диференції фахових інтересів учнів.

По-третьє, учні старшого ступеня повинні напрацьовувати *індивідуальні плани* власної профільної підготовки. У них мають бути враховані:

- 1) *базові* загальноосвітні предмети;
- 2) *профільні* загальноосвітні предмети;
- 3) *елективні* (вузькоспеціалізовані) курси.

Їх співвідношення *можливе* за пропорцією 50:30:20 та інші.

По-четверте, форми організації профільного навчання можуть *бути різними*: звичайні уроки, спецкурси, спеціалізовані екскурсії-практики, проблемні заняття у викладачів ВНЗ, факультативи, дистанційні курси, екстернат тощо.

По-п'яте, в даній ситуації потребує суттєвого підвищення *кваліфікація педагогічних кадрів*.

Для учителя профільної школи замало бути висококласним фахівцем свого предмету. Він ще повинен **вміти забезпечувати вже згадані:**

- 1) **творчу реалізацію** проектно-дослідницьких і комунікативних методів;
- 2) **введення в навчальний процес** інтерактивних діяльнісних компонентів;
- 3) **проектування** індивідуальних освітніх траєкторій;
- 4) **завершення** профільного самовизначення учнів і формування в них компетентностей у сфері професійної освіти.

Розпочинати профільну освіти має корпус наявних шкільних кадрів. Бажаючи працювати у профільній школі педагоги повинні пройти підвищення кваліфікації і отримати відповідний сертифікат. МОН слід провести атестацію педагогів профільної школи, а **педагогічним університетам – їх підготовку, бажано на рівні магістратури.**

Процес профілізації школи не одноактний і має **реалізуватися поетапно.**

По-перше, багато часу і зусиль потребує **підготовчий етап:** напрацьовування профільних освітніх стандартів, відповідних навчальних планів, зразкових програм, підручників і методичних посібників, вирішення фінансових проблем і, що дуже важливо – необхідно здійснити в цей час **перепідготовку** педагогічних кадрів.

По-друге, наступною важливою віхою у профілізації школи є створення **методик профілізації занять** (опитування учнів і батьків, їх анкетування, тестування, спостереження, зустрічей зі спеціалістами, екскурсій на виробництво тощо). На цій підставі встановлюються норми наповнення шкіл, класів, груп, факультативів тощо, а також фінансування навчальної роботи і профілізація навчальної бази.

По-третє, важливим є продовження роботи над створенням **нового покоління** навчальної літератури, методик, базисних і профільних навчальних планів. Відповідно до того, повинна розширюватися і сітка шкіл, що переходять на профільне навчання.

По-четверте, на всіх етапах формування профільної школи має упроваджуватись у свідомість керівників освітньої галузі, учителів шкіл, вузів, учнів, їх батьків, усього населення країни ідея **незворотності корінних змін** в системі освіти. До широкого загалу в повній мірі мають бути доведені сутність, зміст і перспективи нової освітньої парадигми. У країні має стати повністю зрозумілою необхідність особіно-орієнтованого навчання і його подальшої

індивідуалізації. Звісно, що це досить затратна фінансова справа. Але інакше бути не може, оскільки здоров'я і освіта для людини є найдорожчими. **Залишковий принцип фінансового забезпечення освіти призвів до того, стану справ що ми сьогодні маємо в ній, а й, відповідно, і в країні.** Як результат того, фахівців, а за великим рахунком і громадян маємо таких, яких маємо.

Як же розпочинати практичну перебудову школи на профільній основі безпосередньо в навчальному процесі? **Про це дуже важко судити.** На нашу думку, тут однозначного рішення бути не може. Дуже вже багато факторів зумовлюють успіх нового освітнього процесу (це управлінські проблеми, матеріальна база, кадри, рівень фінансування, відсутність практики і реалізації новітніх освітніх технологій, нових методик тощо). Але, до речі, тут дуже слухними можуть бути поради деяких представників **конструктивізму** (латиною – «побудови»), які за логікою мислення змикаються з постмодерністами. Так, один з них **Е. фон Глазерсфельд** пропонує педагогам, які впроваджують нову парадигму освіти, таке:

1) навчання розпочинати не зі ствердження істини, а **стимулювати мислення** учня/студента;

2) не просто досконало знати свій предмет, а **будувати ситуації щодо застосування нового знання** учня/студента;

3) **враховувати, що учень/студент вже має певні знання** з даної проблеми і тому новий матеріал подавати не як щось окреме, а несуперечливо нарощувати вже опановане;

4) пам'ятати: що вказівка на помилку в знаннях учня/студента **без ґрунтовної аргументації** – шлях до втрати мотивації в навчанні;

5) постійно **стимулювати рефлексивне навчання**: просити описувати: хід думок у доведеннях; причини логіки відповіді, вибору аргументації тощо. Слід учити учня **думати над самою думкою** [5, 41]. Але для того потрібно ще раз наголосити на необхідності, насамперед, профілізації освіти, її зрушення на вищий рівень **професійно-організаційної і методико-прикладної** педагогічної діяльності.

Отже, є очевидним, що без рішучої зміни основ нашої системи освіти, формування її превентивності, профілізації школи тощо, мову про подальший успішний розвиток українського суспільства вести недоречно.

Висновки з викладеного такі:

- 1) однією з головних підстав «культурної цивілізації» є високий рівень освіти;
- 2) без корінних змін у нинішній системі освіти в нашій країні не можливо досягти гарного добробуту, реалізації демократичних принципів життя та високого рівня духовності і громадянської відповідальності всіх верств населення;
- 3) профілізація загальноосвітньої школи є оптимальним способом прориву української спільноти до вершин світової цивілізації.

Використана література

1. Громадсько-активна школа (матеріали) // Директор школи. Україна. – 2008. – №11. – С. 5–43.
2. Зарубіжний досвід профільного навчання // Директор школи. Україна. – 2008. – №11. – С. 3–12.
3. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
4. Компетентнісно спрямований педагогічний процес (матеріали) // Директор школи. Україна. – 2008. – № 5. – С. 44–64; 2009. – № 1 – С.3–29.
5. Комар О. Конструктивістська парадигма освіти / О. Комар // Філософія освіти. – 2006. – №2. – С.40–46.
6. Маленко О. Концептуальні засади «школи вибору» / О. Маленко // Директор школи. Україна. – 2009. – № 3. – С. 54–62.
7. Маркс К. Манифест Коммунистической партии / К. Маркс, Ф. Енгельс. – М. : Политиздат. – 63 с.
8. Новий український тлумачний словник. – Х.: Книжковий клуб, 2008. – 608 с.
9. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
10. Степашко Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. – М. : Флинта, 1999. – 272 с.
11. «Школа майбутнього» (матеріали). // Директор школи. Україна. – 2009. – №2. – С. 29–43.

Питання для самоконтролю

1. Яка різниця між «цивілізацією» і «культурною цивілізацією»?
2. Чому освіта є геномом «культурної цивілізації»?
3. У чому відмінність між марксистською і еволюційною концепцією розвитку людства?
4. Охарактеризуйте етапи розвитку культури:

- привласнення;
- аграрний;
- індустріальний;
- постіндустріальний.

5. Чому інформаційне суспільство є головною тенденцією суспільного прогресу?

6. Що таке «профілізація» школи і чому вона необхідна?

7. Як відбувається профілізація ЗОШ в Україні і на Заході?

8. Який можливий шлях профілізації нашої школи?

9. З чого необхідно розпочати, на думку конструктивістів, роботу нової школи?

10. Хто є рушійною силою в профілізації школи і чому?

Тема VIII. ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ШКОЛИ МАЙБУТНЬОГО

1. Проблема організації і самоорганізації в освітньому процесі.

2. Філософські основи формування школи нового типу.

Питання семінару (2 год.)

1. Синергетика як вчення про самоорганізацію складних систем.

2. Параметри синергетичної моделі освіти.

3. Імідж конкурентоспроможної школи та його зміст.

4. Етапи розбудови внутрішнього і зовнішнього іміджу шкільного закладу.

Література:

1. Аршинов В. И. Как синергетика может содействовать становлению новой модели образования / В. И. Аршинов / Синергетика и образование. – М. : Гнозис, 1997. – С. 61–65.

2. Вашук С. Ефективні технології управлінської діяльності / С. Вашук // Директор школи. – 2005. – № 40. – С. 4–7.

3. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л. Даниленко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 119 с.

4. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л. М. Калініна / Педагогічні інновації. – К. : Логос, 2000. – 308 с.

5. Качуровський М.О. Синергетика: Нове мислення / М. О. Качуровський, О. А. Наумкіна, В. О. Цикін. – Суми: СумДПУ, 2004. – 128 с.
6. Малкова Н. В. Влияние конструктивистских идей на содержание подготовки учителя / Н. В. Малкова // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 75–80.
7. Пальчевский Б. В. Актуальные проблемы управления педагогической наукой / Б. В. Пальчевский // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 62–68.
8. Синергетика – 30 лет // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 53–61.
9. Сучасні концепції менеджменту / За ред. д-ра екон. наук, проф. Л. І. Федулової. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 536 с.
10. Фундаментальный Оксфордский словарь. – СПб. : Питер, 1997. – 787 с.
11. Coodlad J. What schools are for? / J. Coodlad. – Bramington, 1994. – P. 31–42.

Основні поняття: організація, самоорганізація, синергетика, управління, конкурентоспроможність, менеджмент, маркетинг, освітній моніторинг, освітня послуга, імідж.

1. Проблема організації і самоорганізації в освітньому процесі

Діяльність загальноосвітнього навчального закладу традиційно сприймається як результат зовнішнього регулювання соціально-педагогічною системою, де кожен її елемент *підлягає безумовному впливу з боку управлінської вертикалі*. За тривалий час склалося уявлення про управління освітою, як системою замкненою і самодостатньою. Але це хибне уявлення. Справа в тому, що новітні дослідження процесу функціонування складних систем вказують на необхідність їх відкритості та обов'язковому обміні речовиною, енергією й інформацією як між підсистемами даної системи, так і самої системи з іншими системами. Для дослідження самоорганізації складних систем наприкінці ХХ століття німецьким професором Г. Хакеном і бельгійським природознавцем, лауреатом Нобелівської премії І. Пригожиным створене вчення – *синергетика* (грецькою – «узгодження дії»).

Структурну характеристику процесу самоорганізації дав Г. Хакен в одному з інтерв'ю [5]. Він пояснив, що синергетика пов'язана із саморозвитком складних систем (якою є, до речі, *освіта*). Підсистеми, що діють як елементи даної системи, постійно взаємодіють і взаємовпливають одна на одну і від того як в системі, так і в її елементах виникають *непередбачувані* – дисипативні, як їх назвав І. Пригожин, структури, утворення. Вони генерують непередбачувані зміни не тільки в підсистемах, а й у системі в цілому. Тоді в ній виникають

нові, непередбачувані якості, просторові, часово-просторові, або функціональні структури [4, 9–10].

На перший погляд, під час жорсткого управління освітою нічого непередбачуваного настати не може. Але синергетика пояснює, що кожна інновація, кожний новий елемент чи структура, на кожному рівні, в кожному вияві шкільної діяльності, неминуче призводять до непередбачуваних результатів. Ігнорування синергетичного розуміння освітньої системи неодмінно веде до кризових ситуацій.

Загальноосвітній навчальний заклад за всіма ознаками належить до складної соціальної системи. Її основними компонентами є учасники навчально-виховного процесу, тобто учні, вчителі, колектив адміністрації, допоміжний персонал, батьки учнів, засновники, опікуни й піклувальники тощо. Крім того, загальноосвітній навчальний заклад – це соціально-педагогічна система, у якій усі компоненти безпосередньо зв'язані з педагогічним процесом у всій країні та його управлінням.

Нагадаємо, що в системі є такі утворення (матеріальні, духовні та соціальні, чи їх комбінації), які здатні:

- 1) до **самозбереження**, як Сонячна система;
- 2) до **самовідтворення** – живі організми;
- 3) найскладніші системи здатні до **самоорганізації** та **саморозвитку** (природа, суспільство, людина та їх складові). Такою є й загальноосвітня система.

Прослідкуємо зв'язки між **елементами школи та суспільством** за допомогою наступної таблиці:

Елементи школи	Зв'язок елементів	Елементи суспільства
1. Зовнішнє управління школою	1-2; 1-6; 2-5; 3-5; 3-6	1. Державна адміністрація, органи місцевого самоврядування, фінансові органи, банки, міжнародні організації, громадяни держави
2. Адміністрація школи	2-1; 2-3; 2-4; 2-5; 2-6	2. Органи державного і громадського управління освіти, органи інформації, засновники
3. Педагогічні працівники	3-2; 3-5; 3-6	3. Науково-методичні служби органів державного і недержавного управління

		освіти, батьки, періодична преса
4. Допоміжний персонал	4-2; 4-3; 4-5	4. Органи місцевого самоврядування, mass media
5. Учні	5-2; 5-3; 5-4; 5-6	5. Позашкільні заклади освіти, органи адміністративного управління освітою, органи інформації тощо
6. Батьки учнів, опікуни	6-1; 6-2; 6-3; 6-5	6. Державні та громадські органи управління освітою, органи інформації

Наявність такої кількості внутрішніх і зовнішніх зв'язків між компонентами освітньої системи свідчить про її складність. Що до управління такими системами, то воно також є складним. У ньому наявні елементи *організації і самоорганізації, сталості і нерівноважності, ладу і хаотичності*, що, на жаль, не завжди враховується.

Застосовуючи синергетичний підхід в управлінні закладами освіти, можна визначити *«точку неврівноваженості»*, коли заклад переходить з одного стану в інший, виробляючи згідно з цим новоутворення, що виникають за «порогом точки неврівноваженості». Такою «точкою неврівноваженості» може бути кількість комунікативних зовнішніх і внутрішніх зв'язків. Так, у теорії управління організаціями, установами, закладами (у тому числі й закладами освіти) французький дослідник В. Грайкунас ще в 1936 році винайшов формулу оптимальної кількості всіх можливих взаємозв'язків, які потребують уваги управлінців. У ній визначено, що коли кількість підлеглих становить одну одиницю, то і кількість взаємозв'язків дорівнює одиниці, коли кількість підлеглих дорівнює 5, кількість взаємозв'язків – 100, якщо підлеглих 10, то зв'язків стає 5200, якщо 15, то зв'язків – 245 570 і т.д. Така система є більш «відкритою», проте майже не керованою.

Отже, чим більше комунікативних зв'язків має керівник закладу освіти з іншими учасниками навчально-виховного процесу, тим більше заклад освіти стає некерованим, однак більш відкритим. У такий заклад швидше проникають інновації, і в ньому можливий швидший розвиток. Проте існує загроза його руйнування і появи нової організаційної структури, коли не знати принципів самоорганізації складних систем.

Тому важливими є встановлення оптимальної кількості зв'язків в управлінні й чітке їх регулювання, а це означає встановлення «оптимального ступеня відкритості» для системи.

Під «оптимальним ступенем відкритості» соціально-педагогічної системи розуміється її можливість вільно відокремлювати чи приєднувати компоненти системи в рамках цілого, не порушуючи згідно з цим її цілісності. У цьому, на наш погляд, і **полягає мистецтво формування нової школи**, в якій оптимально мають співвідноситися індивідуальне й соціальне, колективне й особистісне, адміністративно-управлінське й демократичне. На тому наголошує вчення про самоорганізацію – синергетика. Бажано для повноти розуміння проблеми ознайомитися з навчальним посібником «Синергетика: нове мислення» [4].

Синергетичне розуміння проблем освіти розкриває низку **параметрів її нової моделі**.

По-перше, це відкритість освіти і творчий характер навчання. Світоглядна інтерпретація ідей синергетики може слугувати основою відкритого і цілісного сприйняття та усвідомлення світу. Чим повніше процес освіти відображає постнекласичну науку і спирається на нове філософсько-світоглядне, осмислення її результатів, тим більша його відкритість, тим глибший його вплив на того, хто навчається, на його внутрішній світ і світосприйняття.

По-друге, це розгорнення інтеграції різних способів оволодіння людиною світу: мистецтва, філософії, міфології, науки, релігії та ін.

Інтеграція різних способів освоєння людиною світу, розвиток холістичних уявлень у науці, філософії і практиці до цього часу не знайшли необхідного відображення в сучасній освіті. Це відбивається на подальшій предметній диференціації наукового знання як засобу досягнення ефективності навчання. Система освіти поки що сліпо копіює постійно зростаючу диференціацію науки, намагаючись охопити абсолютно все, але без діалектичного розуміння взаємозв'язку всього суцього.

Вузька спеціалізація та професіоналізм призвели до часткового, розірваного знання, відчуженого від людини. Разом із засвоєнням готового диференційованого знання ті, хто навчаються, засвоюють і репродуктивний характер мислення. Бажано, щоб освіта базувалася не на вивченні окремих дисциплін, а на ґрунті дослідження проблем реального світу. Тому необхідно

переглянути традиційні дисципліни на основі програм, що відображають особливості глобальних проблем сучасності.

По-третє, розвиток і **включення у процес освіти сучасних природничонаукових, зокрема синергетичних уявлень про відкритість світу**, цілісність і взаємозв'язок людини, природи і суспільства; когерентність і нелінійність розвитку, хаос і випадковість як конструктивні начала вимагає зовсім інших уявлень, ніж дає сучасна школа уявлення про світ і нас у ньому.

Розвиток, у такому випадку, розуміється не як лінійний, односпрямований процес, пов'язаний з необхідністю, а як процес, що містить у собі можливість «вибору» одного з багатьох шляхів, «вибору», який визначається випадковістю. Безлад, нестабільність, хаос не є, з точки зору синергетики, чимось нищівним, деструктивним, відхиленням від магістрального шляху еволюції, а виступають необхідним її етапом, конструктивним началом, яке веде до організації нових, більш складних структур навчального процесу. Це має проходити через усі навчальні програми, щоб формувати в учнів вміння **вибору** в житті, що є **ризиком**, знань про який нинішня школа не дає.

По-четверте, **вільне користування різними інформаційними системами**, які сьогодні відіграють не меншу роль у світі, ніж безпосереднє спілкування з викладачем. Синергетична теорія переконливо довела, що **розвиток можливий лише у відкритих системах**, які постійно обмінюються з навколишнім середовищем **речовиною, енергією та інформацією**. Переробка, інтеграція різного типу інформації ведуть до нових форм організації та впорядкованості (що і є процесом самоорганізації). Нестача або неповнота інформації, яка використовується, призводить до руйнації та загибелі системи [1, 61–65], тому школа майбутнього і має бути відкритою.

Останнім часом з'явилися **нові види електронного спілкування**: електронна пошта, комп'ютерна конференція, телекомунікаційний зв'язок, які забезпечують доступ до віддалених баз даних. Комп'ютерні системи є надзвичайно привабливі, перш за все завдяки швидкості і доступності залучення у спілкування **необмеженої кількості учасників**, відкритості цієї спільноти, що дає можливість залучити будь-якого школяра, будь-якого фахівця до вирішення загальнолюдських проблем.

Унаслідок сучасного бурхливого розвитку математичного моделювання, обчислювального (на комп'ютерах) експерименту, комп'ютерної графіки

відкриваються нові можливості для нового синтезу відео-, аудіо- і текстуальних засобів передачі наукової інформації. Здатність творчого уявлення та інтуїції отримують нові імпульси для розвитку завдяки зануренню людини у віртуальні реальності, які моделює комп'ютер. Візуалізація синергетичних знань на комп'ютерах може бути *мостом між гуманітарними та природничими образами культури і найновішими досягненнями науки, між красою творів мистецтв і суворістю наукових результатів*, що обов'язково має враховувати нова школа.

По-н'яте, особистісно-орієнтовану спрямованість процесу освіти, коли за вихідне береться не соціум як цілісна система, а *людина з її неповторністю*, як постійне джерело стихійності, неупорядкованості, і в той же час – джерело розвитку. У відкритому світі людська Індивідуальність є основою суспільних зв'язків людей. Складність і різноманітність завдань, що постають перед суспільством, потребують індивідуальної ініціативи, а отже, індивідуальної різноманітності. Саме тому вільний розвиток індивідуальності є умовою вільного розвитку суспільства. Для відкритої системи освіти це положення виступає основоположним фактором, тоді як *класична модель освіти* передбачає жорсткі межі та норми, що уніфікують людську індивідуальність, оскільки вона спрямована на організацію освіти групи, колективу [3, 22].

Особистісний образ світу формується через систему універсалій культури, тому світоглядні категорії завжди мають соціокультурний вимір і визначають характер життєдіяльності людей. Становлення, розвиток і формування людини неможливі без особистісного переживання, усвідомлення образу світу. Отже, у процесі формування і розвитку людини відбувається інтеграція різноманітної інформації у вигляді предметного знання, але через зрозуміння цілісного світу, знання, що зосереджене в одній індивідуальній людській істоті. Згідно з цим основна увага повинна бути спрямована на розкриття сутнісних сил людини і їх реалізацію на благо суспільства.

По-шосте, синергетична модель освіти припускає зміну ролі вчителя: перехід до спільних дій з учнем у нових ситуаціях у відкритому змінному, незворотному світі. Основою реалізації освіти, яка відкрита майбутньому, є новий тип соціальних відносин, що передбачає взаємну допомогу, співробітництво і спільну творчість. Обставини спільного творчого освоєння світу, коли учасники освітнього процесу *об'єднуються в єдину структуру*, яка

має властивості функціонально орієнтованого учбового середовища, дозволяє реалізувати «оптимальні» освітні моделі для кожної людини.

Цілісність і багатовимірність процесу освіти передбачають постійний пошук адекватних методів і технологій освіти, їх вдале використання залежить від викладача, навчальної групи, шкільного класу та індивідуальних особливостей і інтересів кожного учня чи студента. Обрати оптимальний шлях до знань вони можуть лише самі завдяки самовдосконаленню, самовираженню, самореалізації інтелекту кожного учасника процесу освіти. Результати досліджень показали, що більшість вчителів і викладачів вузів **зазнають труднощів**:

1) під час перебудови **особистої позиції** у відношеннях з тим, хто навчається, від авторитарного управління до спільної діяльності і співпраці;

2) **під час переходу** від орієнтації на репродуктивні учбові завдання до орієнтації на продуктивну і творчу розумову діяльність. Навіть згідно з високим рівнем професійної майстерності викладача найбільш **складними задачами були**: зміна особистісної установки; розвиток і становлення співтворчих умов у процесі освітньої діяльності.

Усе це – **результат несинергетичного мислення**.

Отже, синергетична модель освіти включає і відкритість освіти, інтеграцію усіх способів освоєння людиною світу, включення синергетичних уявлень у процес освіти, користування різноманітними інформаційними системами, особистісну спрямованість процесу навчання, зміну ролі викладача у нових ситуаціях у відкритому, дуже рухливому і незворотному світі [6, 176]. Очевидно, що без синергетичного підходу до практичної реалізації нової освітньої парадигми школа майбутнього неможлива.

2. Філософські основи формування школи нового типу

Школа – це широке поле буття дитини. Тут вона не просто готується до дорослого життя, а повноцінно живе. Тому вся діяльність навчального закладу нового типу має вибудовуватися так, щоб сприяти **становленню особистості як творця і проектувальника власного життя**, гармонізації і гуманізації відносин між учнями і педагогами, школою і родиною, ґрунтуючись на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху.

Проте, за однакових вимог до усіх загальноосвітніх навчальних закладів України, в умовах ринку настав час значної конкуренції між ними. Нині школа перетворюється в соціально-педагогічну систему, яку все частіше **відносять до**

сфери послуг. У загальноосвітній діяльності нині постійно вживаються поняття **«конкурентоспроможність»**, **«освітня послуга»**, **«шкільний маркетинг»**, **«освітній моніторинг»** тощо.

Конкурентоспроможна школа сьогодні – веління часу. У ринковій боротьбі виживає сильніший. Тому школі необхідне своє власне «обличчя», відмінний від інших образ, тобто **імідж**.

Потреба формування іміджу школи визначається такими причинами:

1) складна **демографічна ситуація постійно посилює конкуренцію** серед освітніх закладів однієї території в боротьбі за набір учнів і збереження контингенту;

2) високий імідж **полегшує доступ** освітнього закладу до кращих ресурсів: фінансових, інформаційних, людських тощо;

3) освітній заклад з гарним іміджем за рівних умов **стає привабливішим для педагогів**, адже може забезпечити їм стабільність і соціальний захист, задоволеність працею і професійний розвиток;

4) створення запасу **довіри до всього**, що відбувається у стінах закладу, зокрема й до інноваційних процесів.

Це робить актуальною діяльність адміністрації школи в галузі прикладного (освітнього) іміджознавства.

Імідж школи розуміється як емоційно забарвлений образ навчального закладу, що має високої якості, цілеспрямовані характеристики і покликаний певним чином впливати на конкретні групи соціуму.

Але оскільки проблема формування іміджу освітнього закладу – явище достатньо нове в українському шкільному житті, то логічно буде розглянути **особливості процесу формування іміджу школи** за етапами роботи над його створенням.

Аналіз різних технологій формування іміджу як організацій, фірм, так і шкіл, дає підстави вважати, що **алгоритм** створення іміджу школи може містити:

1) **виявлення в соціальних груп**, зацікавлених у наданні освітніх послуг, їхніх уявлень про школу;

2) виявлення **актуальних потреб** і очікувань аудиторії;

3) **конструювання іміджу школи** та розробка стратегії його формування;

4) **безпосереднє** формування іміджу школи;

5) *контроль проміжних результатів*, коригування процесу формування іміджу школи;

6) *моніторинг* сформованого іміджу школи.

Можна виділити *три етапи* формування і утвердження іміджу школи (*внутрішнього і зовнішнього*).

По-перше, це початок цілеспрямованої роботи з формування іміджу школи. *Внутрішній імідж* школи на цьому етапі лише формується (чи коригується). Головні завдання, які потрібно вирішувати в цей час усередині школи такі:

1) напрацювання педагогічним колективом *спільного бачення перспектив, визначення і формулювання місії школи*, її термінових і перспективних цілей, складання планів діяльності;

2) *аналіз сформованої шкільної культури* з її системою цінностей, звичаїв, традицій, стилів поведінки, її організаційним фольклором (легендами, історіями, що постійно циркулюють в організації), з її мовою (стійкими словосполученнями, «штампами»), з усталеними ритуалами, церемоніями;

3) *виявлення* очікувань основних «клієнтів» школи – учнів і їхніх батьків;

4) розробка загального *стилю* (зовнішніх атрибутів освітнього закладу й етики педагогічної взаємодії);

5) розробка (чи коригування) візуальних і діяльних елементів зовнішньої атрибутики для *демонстрації духу єдності*, корпоративності, для формування впізнаваного на ринку освітніх послуг образу;

6) *рекламна продукція*, що випускається школою, робить наголос на унікальності пропонованих школою послуг, підкреслює їхню якість.

На першому етапі створення іміджу школи *важливо стежити за дотриманням відповідності обіцянок, їхньої реалізації*. Краще пообіцяти *скромні послуги*, але гідно їх надати, ніж означити широкий спектр, але виконати лише частину обіцяного.

По-друге, активне *формування* іміджу школи.

Внутрішній імідж школи в цей час містить наступне:

1) роботу над упровадженням і зміцненням традицій школи серед співробітників для створення корпоративного духу. Творча модернізація і розвиток «фірмових знаків», гнучка система матеріальних і моральних заохочень, увага до особистих свят (наприклад, днів народження), спільне

святкування, виділення особливих днів школи (день заснування, випуск зі школи тощо) – усе це допомагає співробітнику відчувати себе потрібним у колективі і разом з тим прагнути відповідати цьому колективу. Шанобливе ставлення до кожного гостя школи цілком може бути однією з традицій;

2) формування системи стимулів створення позитивного іміджу, що полягає в розробці психологічних, соціальних і економічних механізмів заохочення членів колективу до цього процесу;

3) створення загального стилю приміщень школи – відповідно до її традицій, особливостей діяльності і фінансових можливостей. Бажано враховувати інтереси батьків, зацікавленість дітей, кращі досягнення дизайну тощо.

Процес створення зовнішнього іміджу школи в цей час спрямований на:

1) виготовлення різноманітних рекламних засобів для актуалізації бажаного іміджу школи: рекламні інформаційні матеріали (листівки, програми, буклети, бюлетені), сувенірна продукція, аудіо- та відеоматеріали;

2) використання можливостей радіо, телебачення для пропаганди досягнень школи та її перспектив;

3) активне використання зовнішньої атрибутики школи будь-якої іміджевої діяльності;

4) початок зв'язків із громадськістю, проведення PR-заходів: організація днів відкритих дверей, презентацій, участь у спеціалізованих виставках, ярмарках освіти;

5) організація заходів (зборів, семінарів, конференцій) для аудиторій, у яких зацікавлений навчальний заклад, керування виховних і освітніх закладів, що виховують і навчають майбутніх учнів тощо;

6) створення власного сайту в Інтернеті як проекту, в ході якого може діяти рекламний майданчик, де формуватиметься доброзичливий імідж закладу в Інтернеті;

7) акцент у рекламі на стабільній діяльності школи, забезпечення регулярних і продуктивних зв'язків з випускниками різних років;

8) організація постійного зворотного зв'язку для аналізу ефективності проведених заходів (створення тимчасових творчих груп педагогів і учнів для проведення маркетингових прогнозуючих досліджень).

По-третє, підтримка, коригування й **оновлення сформованого іміджу школи**. Управління процесом підтримки, коригування й оновлення внутрішнього іміджу школи на цьому етапі полягає в:

1) стимулюванні інноваційної діяльності, для чого персонал активно залучається до різних курсів підвищення кваліфікації, перепрофілювання, конкурсів, проектів тощо;

2) створенні нових напрямків діяльності, як таких, що вписуються в загальний стиль школи (і активно подаються саме в цьому ключі), так і абсолютно новаторських (тут можливі два шляхи: подача нового як добре забутого старого, зв'язок із традиціями і т.д., або реклама саме інновацій – це те, що ще ніхто не робив, не пропонував, ми – перші);

3) постійна підтримка прямого і зворотного зв'язку зі споживачами освітніх послуг.

Вважається, що **для підтримки** іміджу школи є обов'язковим:

1) повне розгорнення **рекламної кампанії** інноваційних проектів;

2) розширення різних **видів реклами** (використання доступних видів зовнішньої реклами і реклами на транспорті; використання фотографій разом з інформацією; виготовлення рекламних речей (ручки, олівці та інше з емблемою школи), широка пропаганда досягнень, демонстрація нагород тощо [2, 4–7].

Крім того, на кожному етапі формуються інформаційні матеріали, призначені для **зовнішньої презентації**. Назвемо їхні узагальнені змістові компоненти:

1) адреса освітнього закладу, контактні телефони, місце розташування школи і як до неї дістатися громадським транспортом;

2) прізвище, ім'я і по батькові директора навчального закладу;

3) прізвища, імена і по батькові заступників директора;

4) коротка історична довідка, що розкриває етапи становлення, розвитку школи, зміни її статусу;

5) місія навчального закладу. Вибір місії прямо пов'язаний із вибором типу, виду, моделі освітнього закладу. У місії повинна втілюватися специфіка контингенту учнів;

6) модель випускника навчального закладу – один з основних компонентів інформаційних матеріалів;

7) освітня структура навчального закладу, що містить усі рівні навчання (цей компонент дає змогу простежити можливості самовизначення школярів

усередині школи; особливості змісту освіти – оригінальні предмети, навчальні курси, факультативи, гуртки, секції, новизну освітніх послуг, пропонувані школою, їхню конкурентоздатність);

8) традиції шкільного колективу (свята, олімпіади, конкурси, змагання);

9) результати, досягнення в діяльності освітнього закладу (призові місця, перемоги на конкурсах, конференціях, олімпіадах; соціальна адаптація; вступ до ВНЗ);

10) перспективи розвитку освітнього закладу.

Отже, щоб та чи інша школа стала *привабливою*, мала свій неповторний, сформований образ, насамперед вона повинна мати:

1) чітко визначені пріоритети, власну філософію, своє бачення майбутнього, сформульоване в місії школи;

2) унікальну, неповторну, особливу систему цінностей, звичаїв, традицій, стилів поведінки, названу шкільною культурою;

3) різноманітні та якісні освітні послуги;

4) оригінальну систему виховної роботи, включаючи наявність і функціонування дитячих і юнацьких організацій, розвиток творчих здібностей, удосконалювання психічних функцій та рівня вихованості учнів, формування здорового способу життя;

5) зв'язки з закладами додаткової освіти, вищими навчальними закладами, різними соціальними інститутами тощо;

6) яскраві, пізнавальні, вчасно оновлювані інформаційні матеріали, призначені для зовнішньої презентації;

7) систему цільової подачі інформації споживачам про свій потенціал, успіхи і пропонувані освітні послуги.

Отже, формування школи нового типу, як практична реалізація нової парадигми освіти процес надзвичайно складний і потребує значних творчих зусиль педагогічних кадрів нового типу.

Висновки з викладеного такі:

1) система освіти є надзвичайно складною, нелінійною і зміни в ній відбуваються не завжди передбачувано, що необхідно обов'язково враховувати під час розбудови школи нового типу;

2) організація конкурентоспроможної школи вимагає синергетичного мислення. Вона повинна мати чітку організаційну продуманість і демократичні та гуманістичні методи навчального процесу;

3) конкурентоспроможна школа можлива лише за її високого іміджу, який уособлює високий рівень освітньо-виховного процесу, організаторські здібності керівництва та педагогічну творчість усього колективу.

Використана література

1. Аршинов В. И. Как синергетика может содействовать становлению новой модели образования / В. И. Аршинов / Синергетика и образование. – М. : Гнозис, 1997. – С. 61–65.
2. Ващук С. Ефективні технології управлінської діяльності / С. Ващук // Директор школи. – 2005. – № 40. – С. 4–7.
3. Калініна Л.М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л. М. Калініна / Педагогічні інновації. – К. : Логос, 2000. – 308 с.
4. Качуровський М.О. Синергетика: Нове мислення / М. О. Качуровський, О. А. Наумкіна, В. О. Цикін. – Суми : СумДПУ, 2004. – 128 с.
5. Синергетика – 30 лет // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 53–61.
6. Фундаментальный Оксфордский словарь. – СПб.: Питер, 1997. – 787 с.

Питання для самоконтролю

1. Що собою являє процес самоорганізації складних систем?
2. Які є зв'язки між елементами школи та суспільством?
3. Чому школа не завжди є передбачуваною системою? Як це пояснює синергетика?
4. Назвіть основні параметри нової моделі освіти.
5. Чому виникає і чи необхідна конкуренція між загальноосвітніми навчальними закладами?
6. Що таке імідж школи? Що його складає?
7. Які етапи формування іміджу школи?
8. Що складає внутрішній імідж школи?
9. Який зміст зовнішнього іміджу школи?
10. Яким чином оновлюється імідж школи?
11. Узагальніть основні елементи (чинники) «привабливої» школи.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ЗМІСТ

Вступ.....	3
ТЕМА I. Філософія освіти, її зміст і функції	4
1. Генезисний симбіоз філософії та освіти	5
2. Методологічні засади розуміння освітнього процесу	11
ТЕМА II. Трансгрес освіти	17
1. Філософський смисл освітнього процесу	18
2. Особливості філософії освіти в Новітню добу	22
ТЕМА III. Філософські проблеми модернізації освіти	31
1. Специфіка кризи освіти	32
2. «Кадри вирішують усе»	37
ТЕМА IV. Педагог превентивної освіти	43
1. Діалектика освіти та науки	44
2. Філософські основи наукової освіти педагога.....	51
ТЕМА V. Філософсько-методологічні підстави наукової творчості педагога.....	56
1. Сутність і основні принципи наукової творчості	57
2. Специфіка формування наукового результату	62
ТЕМА VI. Філософський зміст нової парадигми освіти	69
1. Суперечливий характер процесу формування нової освітньої парадигми	71
2. Основні принципи розбудови школи майбутнього	77
ТЕМА VII. Освіта і суспільний прогрес	84
1. Превентивна освіта як генем культурної цивілізації	85
2. Профілізація шкільної освіти в контексті сучасного суспільного розвитку	92
ТЕМА VIII. Філософсько-методологічний аспект формування школи майбутнього	99
1. Проблеми організації та самоорганізації в освітньому процесі	100
2. Філософські основи формування школи нового типу.....	106
Для нотаток.....	113

Навчальне видання

Качуровський Михайло Олександрович

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Навчально-методичний посібник для магістрантів

Суми: СумДПУ, 2010 р.

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **А.А. Сбруєва**

Комп'ютерний набір **Т.О. Кравченко**

Комп'ютерна верстка **Ю.С. Нечипоренко**

Здано до складання 15.09.09. Підписано до друку 25.11.09.

Формат 60x84/16. Гарн. Times. Папір офсет. Друк ризогр.

Умовн. друк.арк. 6,7. Обл.—вид. арк. 6,6. Тираж 100. Вид. №75.

СумДПУ ім. А.С.Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ ім. А.С. Макаренка