ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/301228438

Філософія освіти: навчальний посібник

Chapter · January 2009

CITATIONS
0

READS
20,812

1 author:

Natalya M. Boychenko
Shupyk National Medical Academy Of Postgraduate Education
13 PUBLICATIONS **9** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

The precautionary principle View project

Ethical Norms of Higher Education View project

All content following this page was uploaded by Natalya M. Boychenko on 20 April 2016.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

До 175-річчя
Національного
педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Навчальний посібник

Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2009

УДК.37.013.73 (075.8)+141.7:37(075.8)
ББК 74.008.я73+88.252:74я73
Ф 56

Рекомендовано до друку
Вченою радою Національного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 5 від 29 січня 2009 року)

Рецензенти:

В. І. Кушерець, доктор філософських наук, професор, голова правління Товариства "Знання України";
В. І. Муляр, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри гуманітарних наук Житомирського державного технологічного університету;
В. А. Рижко, доктор філософських наук, професор, директор Центру гуманітарної освіти

Авторський колектив:

Т. Андрущенко, доктор філософських наук, професор;
В. Бех доктор філософських наук, професор;
Ю. Бех, кандидат філософських наук, доцент;
М. Бойченко, кандидат філософських наук, доцент;
Н. Бойченко, кандидат філософських наук, доцент;
В. Гайденко, кандидат філософських наук, доцент;
М. Култаєва, доктор філософських наук, професор;
С. Клепко, кандидат філософських наук, доцент;
І. Степаненко доктор філософських наук, професор.

Розділ І. – В. Андрущенко; Розділ ІІ – І. Передборська; Розділ ІІІ – С. Клепко; Розділ ІV – М. Култаєва; Розділ V – М. Бойченко (5.1), М. Бойченко (5.2), М. Бойченко (5.3), Н. Бойченко (5.4), Н. Бойченко (5.5), Н. Бойченко (5.6), Н. Бойченко (5.7), М. Бойченко (уривки з творів – переклад); Розділ VI – І. Степаненко; Розділ VII – Т. Андрущенко; Розділ VIII – В. Гайденко; Розділ IX – В. Бех (9.1), Ю. Бех (9.2), Ю. Бех (9.3), Ю. Бех (9.4), Ю. Бех (9.5), Ю. Бех (9.6), Ю. Бех (9.7), Ю. Бех (9.8), Ю. Бех (9.9), В. Бех (9.10).

Ф 56 ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.

У навчальному посібнику окреслюється загальна проблематика такої дослідницької царини, як філософія освіти шляхом показу суперечливих філософських напрямків в її проблемному полі. Мета – систематизувати і узагальнити існуючі доробки з філософії освіти для їхнього використання в навчальному процесі. У посібнику розкриваються актуальні проблеми освіти в її філософській рефлексії, а саме: онтологічні, антропологічні, епістемологічні, аксіологічні, естетичні аспекти. Особлива увага приділяється гендерній освіті та освітньому менеджменту.

Книга адресується студентам, аспірантам, викладачам, всім, хто цікавиться філософією освіти.

ISBN 978-966-660-534-7

© Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009.
© Андрущенко В., Передборська І. та ін., 2009.

ПЕРЕДМОВА

Інституціоналізація нового філософського напрямку – філософія освіти – у вітчизняному освітньому просторі відбувається в умовах модернізації системи освіти. Безумовно, що наукові розвідки у цій царині сприяють осмисленню її стратегій.

Філософія освіти наразі виступає не тільки методологічним орієнтиром модернізаційних процесів в освіті, а й є спеціальністю, за якою ведеться підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації, викладається у вищих навчальних закладах як навчальна дисципліна. Незважаючи на те, що з 2004 р. (відкриття першої вченої спеціалізованої ради із захисту дисертацій з філософії освіти) вже захищено чимало дисертацій, видаються журнали "Філософія освіти", "Вища освіта в Україні", написано багато статей, монографій, відверто бракує навчально-методичної літератури з філософії освіти.

Авторський колектив посібника представлений науковцями Києва, Харкова, Полтави – фахівцями з філософії освіти, серед яких: доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України В. Андрущенко, доктор філософських наук, професор Т. Андрущенко, доктор філософських наук, професор В. Бех, кандидат філософських наук, доцент Ю. Бех, кандидат філософських наук, доцент М. Бойченко, кандидат філософських наук, доцент Н. Бойченко, кандидат філософських наук, доцент В. Гайденко, доктор філософських наук, професор М. Култаєва, кандидат філософських наук, доцент С. Клепко, доктор філософських наук, професор І. Передборська, доктор філософських наук, професор І. Степаненко. Цей видавничий проект здійснюється під керівництвом члена-кореспондента НАН України

В. П. Андрущенка – ректора Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, який вважається одним із засновників філософії освіти в Україні. До підготовки посібника були залучені співробітники Інституту вищої освіти АПН України, викладачі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Полтавського інституту післядипломної педагогічної освіти та ін.

Вихідним принципом при створенні посібника було поєднання наукових досліджень однієї з проблем філософії освіти та власного педагогічного досвіду. Цей посібник є результатом багаторічної роботи авторів, в якому вони ставили за мету – окреслити загальну проблематику такої дослідницької царини, як філософія освіти та показати існування суперечливих філософських напрямків в її проблемному полі, а на цій основі – систематизувати і узагальнити існуючі доробки з філософії освіти для їхнього використання в навчальному процесі. Саме цим зумовлюється й стиль викладення матеріалу: це, радше, роздуми, які спонукають читача до подальших міркувань над освітніми проблемами.

Розуміючи, що філософія освіти як науковий напрям, навчальна дисципліна перебуває в стані становлення, автори прагнули відійти від практики написання підручників, посібників на основі так званих готових знань, говтових відповідей, які, як відомо, продукують репродуктивне мислення. У посібнику розкриваються акутальні проблеми освіти в її філософській рефлексії, а саме: онтологічні, антропологічні, епістемологічні, аксіологічні, естетичні аспекти. Особлива увага приділяється гендерній освіті та освітньому менеджменту. Логічно робота розпочинається з історичного екскурсу та показу взаємовпливу філософії на освітні процеси, педагогічні парадигми. У роботі схарактеризована сучасна освітня парадигма через розкриття її взасадничих положень.

Структура роботи складається з дев'яти розділів і корелюється з робочою програмою курсу філософії освіти для спеціалістів та магістрів педагогічних спеціальностей, затверджених Вченою радою Національним університетом імені М. П. Драгоманова, а також програмою кандидатського іспиту з цієї дисципліни, затвердженою Колегією МОН України. Кожен розділ складається з двох частин: теоретичної і, так би мовити, практичної.

Теоретична частина презентує існуючі підходи та роздуми автора щодо заявленої теми, а практична – складається з уривків із творів провідних фахівців у галузі філософії освіти, завдань для самостійної роботи для студентів, магістрів над матеріалом курсу. Завершується ця частина списком рекомендованої літератури. Для ілюстрації теоретичних положень в якості хрестоматійного матеріалу наводяться уривки з творів сучасних зарубіжних філософів у власних перекладах українською мовою самих авторів посібника. Через його стиль, структуру і методичні рекомендації автори намагалися зробити посібник доступним, відкритим для читача, таким, що спонукає до діалогу. Саме в зіткненні суперечливих позицій, конкуруючих концепцій вибудовується нове знання як сумісний продукт навчальної діяльності викладача і студента, що цілком збігається з сучасними освітніми стратегіями. Автори сподіваються, що навчальний посібник "Філософія освіти", який є першим посібником такого типу, сприятиме їхній реалізації.

В. Андрущенко,
І. Передборська.

РОЗДІЛ 1.
Предмет філософії освіти крізь "дух епохи"

Філософія і педагогіка в предметному полі освіти

Проблеми освіти без перебільшення належить до найскладніших і найсуперечливих не лише в педагогічній філософській науці, але й в науці загалом. Мова йде про філософію освіти як *загальну парадигму* організації і змісту всього того знання – наукового і позанаукового, – яке через освіту ми передаємо учням і студентам, про світоглядні цінності, які виховуються, зрощуються в процесі навчально-виховної діяльності, визначеність духовного світу особистості, який формується в школі і вузі і який визначає її особистісну позицію, роль і способи поведінки в суспільстві.

При першому наближеному розгляді помічаються дві категорії: "філософія" і "освіта". Яким чином вони проникають одна в іншу і яку "якість" створюють, формуючи синтетичну реальність – "філософію освіти"?

Філософія – це наука і світогляд, метод і методологія, логіка й теорія цінностей (ідеологія), які виконують гносеологічну, світоглядну, аксеологічну і багато інших функцій. Причому, як стосовно буття загалом, так і його окремих підрозділів, зокрема. В цьому контексті ми говоримо про філософію як *особливу сферу* духовно-практичного засвоєння світу і, водночас, як про сутність того дійства (процесу, відносин), яке розгортається у просторі і часі. У першому випадку мова йде про філософію в її класичному розумінні як онтологію і гносеологію, соціальну філософію і філософію історії, логіку і аксеологію. В другому – про філософію науки і культури, філософію історії і політики,

філософію права і релігії. Означену низку "філософій" можна, очевидно, продовжувати. Наразі немає підстав, за якими ми можемо "відмовити" у праві на існування такій відносно самостійної галузі пізнання, як *філософія освіти.* А оскільки це так, потрібно осмислити цей феномен у такому самому обсязі і визначеннях, як філософія права, релігії, науки чи культури.

В інтелектуальній історії людства відома тісна взаємодія філософії і педагогіки. Будь-яка педагогічна система завжди своїм підґрунтям мала певну філософську систему, а будь-яка філософська система як прикладне втілення реалізувалася через педагогічні принципи та ідеї. Те, що ці сегменти науки, культури, духовного життя суспільства як такого пов'язані одне з одним, – очевидно. І педагогіка, і філософія займаються ЛЮДИНОЮ, формуванням її духовного світу, загальної культури, *підготовкою до життя* в самому широкому розуміння цього слова. Проблемою є інше: яким чином і на яких засадах здійснюється їхнє органічне поєднання, що конкретно означає створений на цій основі синтез, яку функцію він виконує і як змінюється в історичному просторі і часі?

Заглиблення в історію розвитку філософії і педагогіки дає підстави для висновку про те, що всі великі і видатні педагоги, як правило, були водночас відомими філософами і, навпаки, – практично кожен великий філософ, як правило, завершував "будівництво" своєї філософської системи *етикою,* головний зміст якої складали вчення про мораль, теорія освіти і виховання. Візьмемо, наприклад, античних мислителів. Фалес і Демокріт, Сократ і Платон, Аристотель і Парменід. Хіба вони були лише філософами? Хіба вони не бачили життя? Хіба їх не цікавила доля людини, її навчання і виховання? Звичайно, були, бачили, цікавила. Їхні етичні погляди – це чиста (теоретична) педагогіка. Лише з тією різницею, що висловлювалася вона на відповідному категорійному рівні, систематизовано і у відповідності до загально-світогляднх установок тієї доби. І не менше.

Те саме можна сказати й про великих педагогів. Руссо і Коменський, Пирогов і Дистервег, Толстой і Ушинський, Макаренко і Сухомлинський. Всі вони були не лише знаменитими педагогами, але й видатними філософами,

оскільки намагались осмислити всезагальне, наблизити його до ЛЮДИНИ, опрацювати механізми переведення в площину конкретної навчально-виховної діяльності.

Цей взаємозв'язок є, звичайно, невипадковим. Філософія і педагогіка є науками про людину, яка живе в суспільстві, виконує певні соціальні ролі, реалізується (або не реалізується) в ньому як особистість. Підготовка до життя – здобуття знань, формування необхідних вмінь і навичок, світоглядної і моральної позиції, загальної культури тощо, тобто, становлення людини як особистості – складає основний зміст педагогічної науки. Центральною є ця проблематика і у філософії. Саме тут розгортається предметне поле співробітництва цих, здавалося б, таких різних областей пізнавальної і практичної діяльності. Саме тут здійснюється їхня взаємодія. "Саме тут, – як мовили давні, – Родос", де ми "маємо стрибати", якщо хочемо проникнути в сутність проблеми, а не обмежитися зовнішніми, дотичними характеристиками.

Зрозуміло, кожна з означених дисциплін "добирається до людини" своїми пізнавальними засобами, виконуючи при цьому свої специфічні завдання. "Різність" предметів філософії і педагогіки у науковій літературі відображена належним чином. Що ж стосується їхньої єдності, то розмова лише розпочинається. Характерно, що вона розгортається як розмова про *філософію освіти.*

Сутність освіти

Як відомо, освіта (рос. – "образование"; англ, – "education"; нім. – "bildung"; грецьк. – "paideia") – *є суспільний процес* (діяльність, інституція) *розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом,* втіленим у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу. Освіта – це, насамперед, процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя (педагога) і учня (студента), спрямованої на передачу (засвоєння) знань, формування вмінь і навичок, виховання культури мислення і почуття, здатності до самонавчання і самостійної життєтворчої діяльності.

В якому б вимірі не розглядався цей процес, його головними фігурантами завжди залишаються *учитель і учень.* Перший постає переважно у якості носія суспільно вивірених знань, досвіду, культури, другий – у якості його реципієнта; перший – "сіє добре, вічне, справедливе", інший – трансформує його у власний духовний світ, світогляд і культуру; перший – навчає і виховує, другий – навчається і виховується. Все це і є освіта – навчання і виховання підростаючого покоління, яке йде на зміну старшим і якому "належить майбутнє".

Принциповим, при цьому, є положення про те, що означений процес має *суспільний характер,* тобто здійснюється у суспільстві суспільним чином і за суспільно визначеними стандартами. Які б індивідуальні форми не набував він у тому чи іншому історично конкретному типові культури чи субкультури, врешті-решт саме суспільство визначає його сутність і спрямованість, пріоритети і цінності, мету і спосіб організації. І хоч та чи інша людина періодично відчуває дискомфорт і своєрідне, як писав Фройд, "незадоволення культурою", хоча вона і намагається, за словами Альберта Камю, "подолати абсурд", спричинений суперечностями, й нерідко "вириваєтся" за межі наявної, суспільно-узгодженої культури, блискуче демонструє свої індивідуально-творчі здібності, *все, зрештою, повертається на свої місця:* її "геніальний прорив" стає суспільним надбанням, а вона сама – генієм або божевільним, видатною, історичною постаттю або пересічною особистістю, значення якої визначається суспільним чином, конкретно-історично. І не інакше. Як зазначається у Біблії, "нема нічого нового під сонцем".

Так здійснюється людська життєдіяльність. Освіта ж є механізмом її відтворення на індивідуально-особистісному і суспільному рівнях. Причому, індивідуальне в особистості, як правило, є унікальним і неповторним, суспільне – тим, що "делегується в освіту" як вимога конкретно-історичного типу культури. Якщо педагогіка, головним чином, вивчає *механізм* означеного делегування, то філософія, насамперед, опікується *ідеалом* – визначенням якості і змісту своєрідного "*духу епохи*", на якому базується цей тип культури, виробництва,

спілкування і який "делегується" в освіту як суспільно визначена вимога, норма, стандарт чи ідеал.

Саме у цьому вимірі (і не більше!) філософія й постає у якості *теорії* освіти. Оскільки ж філософське засвоєння світу розгортається як осягнення *всезагального,* вона (філософія) виконує в освіті *методологічну* функцію, визначення способу здійснення якої складає предметне поле такого напряму філософствування, як філософії освіти. *Філософія, таким чином, є теорією й методологією освіти.*

З погляду філософії, освіта (і виховання) є трансформацією "духу епохи" у структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне єство особистості. Трансформований засобами освіти "дух епохи" стає її (особистості) стрижневою підвалиною, визначає співрозмірність (або неспіврозмірність) людини з її добою. Через освіту (культуру, виховання) цей дух визначає суспільно вагомі параметри особистості. Філософія ж освіти корегує, *по-перше,* його суспільну якість і значення; *по-друге,* ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; *по-третє,* відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства у загальноісторичному аспекті.

"Дух епохи" як загальна парадигма розвитку освіти

"Дух епохи" – поняття складне і далеко не однозначне. У різних філософських системах воно характеризується по-різному. Разом з тим, від знаменитих "тіней печери" – великого Платона, через "абсолютну ідею" не менш великого Гегеля і "дух капіталізму" їм співмірного Вебера, "ноосферу" нашого знаменитого земляка Володимира Вернадського, і "пункт Омега" не менш знаменитого Тейяр-де-Шардена проглядається дещо спільне, що й можна розглядати у якості конструктивного начала культуротворення особистості засобами освіти. Зупинюся на цьому більш детально.

Поняттям "дух" активно користувались античні мислителі. У перекладі з латинської і грецької поняття "дух" буквально звучить як "повітря, що рухається", "подих" (як носій життя). У

Гете це поняття означає ні що інше, як “саме життя”. Християнство пов'язує з ним сутність Бога (“Бог є дух”). У деяких культурах “дух” трактується як “сутність землі і світу”, “ідейний зміст мистецького твору”, “всезагальний характер будь-чого”. За Гегелем, “дух епохи” (“дух часу”) (нім.) – є сукупністю ідей, характерних для певного періоду; за Гете – це сутність епохи, яка виявляється в конкретних речах, відносинах і особистостях. До речі, в розгорнутому вигляді поняття “дух епохи”, “народний дух”, “корпоративний дух” і т. ін. вперше функціонують саме у Гете.

Не заглиблюючись у деталі, – це тема окремого дослідження, – слідуючи за Миколою Гартманом, спробуємо осмислити “дух епохи” (“об'єктивний дух”) як якість, яка узагальнює мову, виробництво і техніку, панівні цінності і мораль, діюче право, домінуючий тип поглядів і настроїв, світогляд, нормативне мислення.

Перша і основна складова змісту “духу епохи” формується, насамперед, як філософське узагальнення, пояснення і оцінка сенсу, причинних зв'язків і тенденцій розвитку буття людини у світі, яке розгортається в наявних формах культури. ***Другою*** складовою є порівняння означеного сенсу із досвідом історії, тобто з сенсом буття людини у світі загалом – як узагальнене бачення “таємниці соціального” (С. Франк) як такого. ***Третю*** складову становить прогноз перспективи людського розвитку, його джерел і спонукальних чинників. ***“Дух епохи”, таким чином, є ні чим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підростаюче покоління.***

Природовідповідність як принцип античної філософії і теорії виховання

Давні греки, наприклад, пояснювали і розуміли сенс свого буття як його розгортання у відповідності до законів буття природи. Їхній “дух епохи” був узагальненням дійсного світу (космічного і людського), осягнутого в категоріальних формах, які дозволяв виокремлювати поріг наявного знання і культури

античної цивілізації. Делегування цього духу в освіту і виховання обумовлювалося принципом, блискуче охопленим афоризмом великого Геракліта: "Хто знає і поважає закони (природи – В. А.), той не знає невдачі". Тому освіта і виховання в античному світі розгортались, насамперед, як осягнення сенсу буття природи і водночас як навчання організації співрозмірності життя людини з законами природи. Найбільш ґрунтовно принцип "природоподібності" виховання представлений філософією Демокрита. Філософ вважав, що природа і виховання – подібні, обґрунтовуючи необхідність осягнення "природного розвитку речей", їхнє творення і перетворення працею, виховання "звички до праці" як визначальної риси характеру особистості.

Зрозуміло, антична філософія не є феноменом одновимірним. Це – єдність протилежних поглядів, теорій, філософських напрямів, співіснуючих не лише як продовження, а і як заперечення одне одного. Означене протистояння пронизувало будь-яку проблему. Не стала виключенням і сфера виховання. Сократ, наприклад, вважав пізнання природи справою не лише непотрібною, але й шкідливою. Істинне виховання (і освіта), вважав він, є внутрішнім, моральним, духовним. Воно має аристократичний характер. Цю ж думку поділяли Платон, Арістіп, Євгемер, деякі інші філософи більш пізнього періоду. Згодом в античній філософії виокремились дві протилежні "лінії" – "лінія Демокрита" і "лінія Платона", які гостро протистояли одна одній, боролися між собою як протилежні філософські напрями. Означена суперечність знайшла притулок і в різних "моделях виховання", які делегувалися різним верствам населення – демосу і аристократії.

Спробу пом'якшення протистояння здійснив систематизатор античної філософії, мислитель-енциклопедист Аристотель: моральність людини, вважав він, дається від природи тільки в можливості і лише суспільне (політичне) життя перетворює її в дійсність. Людина – політична істота, і як таку, її потрібно готувати до життя різноманітними засобами. За Аристотелем, джерело людяного (морального) в людині – природа, виховання ж має на меті "доповнити те, чого людина

не має від природи". Компроміс – стиль філософії Аристотеля. Однак, за будь-яким компромісом завжди проглядається певна симпатія. Уважний аналіз виховної концепції Аристотеля дає змогу побачити в ній його внутрішню симпатію до природного начала як принципу, від якого бере початок все, що над ним "надбудовується". Таким, власне, і став "дух епохи" античності, делегований в освіту і виховання у якості головної парадигми їхнього розвитку тієї доби, І це закономірно. Більшість античних філософів (Демокрит, Анаксагор, Гіппократ, Аристотель, Теофаст, Гален та ін.) були природодослідниками, їхні судження, гіпотези, передбачення базувалися на фактах, які спостерігаються. Як підкреслює М. Г. Ярошевський, установка на перевірку передбачуваного емпірією "домінувала в них навіть тоді, коли вони помилялись"[1].

"Бог є дух": сутність середньовіччя

Принципово іншим був "дух епохи" ***середньовіччя.*** Іншими стали освіта і виховання. Середньовіччя – унікальний період в історії розвитку людства. Дехто намагався представити його як своєрідний "занепад цивілізації". Насправді ж, цей період є особливим етапом її розвитку. Саме в епоху Середньовіччя відбулася помітна консолідація культурних регіонів Європи і світу, розвиток християнства й інших світових релігій, склалися життєздатні нації та їхні мови, були створені класичні твори світової літератури і мистецтва, розпочалося переосмислення античної філософії, були закладені принципи формування людської індивідуальності, освіти і виховання не лише як "розумної істоти", але й як моральної особистості[2].

Першими класичними творами, на яких виховувалися десятки поколінь, стали видання "Про брак Філології і Меркурія" Марціана Капелли, трактати Боеція з математики, музики, геометрії та астрономії, "Повчання з наук божественних і людських" Кассіодора, "Начала, або Етимології" Ісідора Севільського. У життя ввійшов новий тип школи –

[1] Ярошевськии М. Г. История психологии.– М., 1985. – С. 87.

[2] Див. докл.: Асмус В. Ф. Античная философия. – М., 1986; Зелинский Ф. Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. – П., 1916.

християнський (монастирські школи, кафедральні або соборні школи, приходські школи тощо). З часом соборні школи найбільш великих інтелектуальних центрів Європи перетворилися на університети[3].

Як відомо, загальне розуміння світу складалося в середні віки як продовження *надсвітового первня* (Бога), який творить світ "з нічого" "за власним розсудом і бажанням". Вінцем його творіння вважалась Людина, на яку покладався обов'язок бути "подібним" Богові і, одночасно, "слідувати його заповідям", втілювати їх у життя своєю практичною діяльністю. Пізнання "слова Божого" розглядалося в ті часи у якості сутності і головного змісту навчання і виховання людини. І хоча, долаючи перепони, наука і культура нерідко "проривалися" в шкільні аудиторії, пануючим в освіті було "слово Боже", висловлене "Біблією" й її офіційними речниками – "батьками християнства" – Августином Блаженним і Томасом Аквінським. Пізніше їхню місію підхопили й продовжили "християнські воїни" Еразма Роттердамського, а ще пізніше – філософи-неотомісти, зокрема, Веттер і Ю. Бохенський, Е. Жильсон і Ж. Марітен, професор Гарвардського університету Алфред Норт Уайтхед і багато інших – відомих і не дуже відомих – провідників слова Божого, своєрідна магія якого відчувається у суспільстві і в наші дні.

Педагогічна думка середньовіччя спиралася на Святе Письмо і твори батьків церкви, які розглядали світ як школу Христа, що в ній історія і життя кожної людини набуває сенсу в міру виховання, яке здійснюється з метою пізнання і наближення до Бога. Найбільш рельєфно ця думка представлена в працях Климента Александрійського, Орігени, Ієроніма, Августина.

Августин Блаженний Аврелій (354–430) – знакова особистість християнської філософії. Людина, розмірковував він, від народження приречена Богом на блаженство або прокляття. Останнє реалізується через історію як боротьбу двох світів – божого і земного. Людина має визначитись у своєму прагненні до одного з них – за Августином, самодостатній розум людини надасть їй можливість вибрати світ Бога і діяти таким

[3] Див.: Гуревич А. Я. Категориисредневековой культури. – М., 1984.

чином, щоб зміцнювати його у відповідності до настанов Святого письма і Церкви.

"Люди, – писав Августин, – *дивуються височині гір і величезним хвилям морським, і найвеличнішим водоспадам, і безмежності океану, і зоряним шляхам, але не звертають уваги на самих себе*". Між тим, продовжує філософ, ця орієнтація є помилковою. Людина завжди прагне щастя. Вона повинна розібратися в собі, осягнути свій шлях і пройти ним, незважаючи на жодні перешкоди. Найважливішим опертям, джерелом та принципом пізнання, підкреслював філософ, є Бог. Тому людина завжди повинна пам'ятати про нього, линути до Бога всією своєю душею. Щире духовне прагнення людини до Бога заглиблює її в нього. Саме так досягається заспокоєння, тобто щастя, осягнення (і досягнення) сенсу людського буття. "*Ти нас створив для себе,* – писав Августин, звертаючись до Бога. – *І наше серце не здобуде спокою, доки не заспокоїться в тобі*".

Боже царство складають праведники, земне – себелюбці, *грішники.* Після приходу Христа Боже царство розширилось і зміцніло. Людям, *які* належали до цього царства, притаманні покора, смиренність як перед Богом, так і перед церквою. У земній історії два царства переплетені, що робить неможливим досягнення рівності. Саме тому прагнення до неї Августин розцінює як протиприродне і приречене від самого початку на невдачу.

Дещо подібне обстоював і мандрівний український філософ Григорій Сковорода. Згадаймо його вчення про три світи. Яким чином здійснюється пізнання світу, освіта і виховання? За Сковородою – через пізнання Біблії – того "слова", яке розгортається й доводиться до людини саме через Біблію, і не інакше.

"Дух епохи" середньовіччя – це дух Біблії і її авторитетних речників, які наставляли поважати віру і авторитет, наслідувати традиції, дотримуватись етикету.

Метаморфози "духу" цивілізаційного розвитку

Розвиток цивілізації, між тим, змінював "дух епохи", на якому базувались освіта і виховання, життєдіяльність і загальна культура. Через "*відродження людини*" як земної істоти, *просвітництво і реформацію,* страту англійського короля "залізнобоким" Олівером Кромвелем і "Марсельєзу" французьких комунарів людство зі страхом і трепетом перед майбутнім увійшло до смуги *пролетарських революцій.* Над цивілізацією постала загроза "диктатури пролетаріату" і тоталітаризму.

"Світло у вікні" з'явилось як прозріння: на противагу марксизму-ленінізму європейська цивілізація відлік своєї історії здійснювала за принципом "оновлення людини" *Фрідріха Ніцше,* "духом капіталізму" знаменитого німецького філософа і соціолога релігії *Макса Вебера,* за настановами "благоговіння перед життям" і авторитету загальнолюдських цінностей, піднятих німецько-французьким теологом і місіонером *Альбертом Швейцером.*

В узагальненому вигляді взаємодія філософів і педагогів у контексті обґрунтування загальної парадигми розвитку освіти і виховання в історії розвитку цивілізації представлена у таблиці 1.

Дві системи освіти і виховання – радянська (соціалістична) і західна – розгорталися різноспрямово. Парадоксально, але факт: одні й ті самі знання – надбання світової науки, культури і соціальної практики – у різних системах освіти трактувались якщо й не зовсім по-різному, то, у всякому разі, не однаково. Різні "духи" спонукали освітні системи до формування різних *типів особистості,* з різними установками на життя, з різною філософією і світоглядом.

Можливо, саме тому цивілізації не вдалось уникнути конфронтації, апогеєм якої стали друга світова війна, гонка озброєнь і надто реальна загроза ядерного апокаліпсису.

Таблиця 1

Доба	Провідні філософи	Провідні педагоги	Освітньо-виховна парадигма
Початок XXI ст.	Арендт, Деррида		глобалізаційно-інформаційна
2000	Ясперс, Арон	Сухомлинський	технократична, (модерністська)
Кінець XX ст.	Поппер	Макаренко, Ващенко	псевдо-гуманістична (ідеолого-конфронтаційна)
1900	Камю, Ніцше, Маркс	Крупська, Монро	
1800	Гегель	Ушинський	раціоналістична
Класична доба	Кант, Дідро, Гельвецій	Дістервег, Гербарт, Песталоцці, Дідро, Гельвецій,	
1700	Руссо	Руссо	просвітницька
Просвітництво	Вольтер, Локк	Локк, Коменський	
1600			гуманістична
Реформація	Кальвін		
1500			
Відродження	Макіавеллі, Леонардо да Вінчі		
Середньовіччя	Аквінський, Августин, Філон		теологічна
Античність	Арістотель, Платон, Демокріт		природовідповіднісна
500 р. до н. є.	Конфуцій		
"**Осьовий час історії**" **(К. Ясперс)**			
епоха тисячолітніх культур			міфологічна

Потреба у відстороненні цих, як і багатьох інших, загроз глобального протистояння народів і культур поступово змінила "дух епохи" двадцятої цивілізації. Людство болісно "пережило"

епоху соціальних революцій", спричинених славнозвісним "Маніфестом комуністичної партії". Воно подолало "Присмерк Європи" і "Повстання мас", ідеї *Освальда Шпенглера* і *Х. Ортеги-і-Гассета.* З надією до "Феномену людини" *Тейяр де Шардена* і "Демократії" *Алексиса де Токвіля,* збагнуло сенс неосяжного як належного й розпочало свій поступовий перехід від "духу" конфронтації і протистояння до "духу" взаєморозуміння і співробітництва. З падінням "берлінської стіни" й розвалом "останньої імперії" цей дух поступово утверджується як основа освіти і виховання людини, життєдіяльність якої набере оберти у XXI столітті. Узагальнені моделі розуміння цієї доби (як загалом, так і окремими сюжетами) представлені працями представників екзистенційної герменевтики – М. Гайдеггера і Х. Г. Гадамера, філософської антропології – М. Шелера, Г. Плесснера і А. Гелена, персоналіста – П. Рікерта.

Філософія як теорія і методологія освіти має розгорнути категоріально узгодженим чином зміст і сенс "духу епохи", яка наближається. Вона має розкрити й делегувати його в освіту і саме на цій основі змінити її (освіти) ідеологію. Сучасна педагогіка має стати філософією; філософія ж освіти має "педагогізуватися" до такого рівня, якою вона була в історії практично завжди від часів Конфуція і до Ясперса.

Марксистська "революція" перетворила філософію в ідеологію. Дійсне ж призначення філософії – людино- і культуротворче, тобто педагогічне (етичне, світоглядне, виховне, моральне). Як відомо, у філософії нічого "не пропадає", її надбання не старіють. За рівнем і обсягом знань нині ми може й стали "вище Платона", однак, чи наблизились ми до розуміння сутності його ідей?

Пересічна людина може й не дуже глибоко розуміє, але надзвичайно тонко відчуває і переживає "дух епохи", охоплюючи його безпосереднім культуро- і життєтворенням. Митець відтворює його пензлем, музикою або архітектурним шедевром, які чарують нас і спонукають замислитися над вічним. Політик намагається представити його у вигляді ідеології, яку нав'язує суспільству в якості загальної установки практичної поведінки. Не ображаючи нікого, розуміючи, що

кожен з нас у суспільстві, як писав Платон (до речі, не посилаючись на Конфуція, хоч ця думка належить саме останньому), має займатись своєю справою, висловлюю глибоке переконання в тому, *що лише філософи і педагоги мають змогу піднятися до розуміння "духу епохи" як одвічної мудрості історії і сьогодення, мудрості, яку належить передати дітям.* Філософія освіти, як її теорія і методологія, розгортає освітній процес до рівня всезагальності розуміння людини і людяності, гуманізму і фундаментальних цінностей, за якими – історія, сьогодення і майбутнє.

Наш час – глобалізація і антиглобалізація

Яким же став "дух епохи" часу, що тільки-но розгортає своє єство і наближається? Відповідь на це запитання можлива лише через аналіз основного протиріччя доби, яке у першому наближенні проглядається як суперечність між такими процесами, як глобалізація і антиглобалізація – амбіційна національна самоідентифікація народів і культур, які стверджуються як суб'єкти нового світового порядку. Ці процеси протилежні за своєю суттю і спрямованістю і, разом з тим, перетинаються, створюють дивовижне плетиво цінностей, аналога якому історія ще не знала.

Тенденція, яка охоплюється поняттям глобалізації, вносить суттєві зміни у світову динаміку, розклад силових ліній взаємодії між державами і регіонами, багато в чому визначає вигляд майбутнього. Глобалізація формує нову добу взаємодії між націями, економічними і політичними системами та між людьми. Вона змінює поняття "національних кордонів", значно розширює культурно-інформаційні контакти, впливає на управління, виробництво, торгівлю, ринок праці, політичні утворення, інші суспільні інституції.

Глобалізація, власне, й стала наслідком зміни пріоритетів світової динаміки. Вона є явищем суперечливим. Поряд з позитивними, інноваційними, динамічними змінами, глобалізація має і негативний, деструктивний, регресивний аспекти, які не можна не враховувати, визначаючи зміст цієї тенденції, прогнозуючи її найближчі і віддалені наслідки.

Глобалізація веде до зменшення простору, прискорення перебігу часу, зникнення кордонів, мобільності людей і капіталів, але не для всіх. На верхівці піраміди цих процесів знаходяться фінансові магнати, транснаціональні корпорації, висококваліфіковані спеціалісти. В той самий час, некваліфікована робоча сила, бідні верстви населення, зіштовхуються з новим комплексом перепон, які витісняють їх на узбіччя цивілізації. Розрив між бідністю і багатством поглиблюється. На грунті глобалізації відбувається загрозлива деформація фінансово-ринкових механізмів, ажіотажна експансія спекулятивного капіталу, девальвація ліберальних принципів тощо. Головними негативами глобалізації є утвердження людини ірраціональної (а не раціональної), становлення економіки перерозподільної (а не мотиваційної), формування віртуального предмету бізнесу, реалізації інформаційних технологій через механізми несвобод, підпорядкування людини "під товар", а не навпаки – товару під потреби людини.

Інша тенденція – антиглобалізація (амбіційна національна самоідентифікація народів і культур) – досліджена менше. Вірніш, її дослідження призупинилося десь на порозі 70–80-х років XX століття. Про націоналізм як "вранішню зірку XXI століття" (Сульцбах) нині говорять все менше і менше. Це можна зрозуміти, але не можна виправдати. "Національне" не лише не вичерпало свої конструктивні можливості, але ще навіть і не розгорнуло їх у повному обсязі і творчій потенції. Візьму на себе відповідальність за думку про те, що ці можливості – невичерпні. Саме вони мають поставити культурні, моральні та організаційні перестороги негативним проявам глобалізації.

У результаті суперечливої взаємодії означених тенденцій наприкінці XX – на початку XXI століття світ став іншим, ніж 10, 15, 20 років тому. Його визначає інший дух – дух взаємодії і взаємозалежності народів і культур і водночас – дух внутрішньої самостійності, заснованої на усвідомленні самодостатності і здатності до самостійного розвитку, дух непокори зовнішнім впливам, нав'язуваним цінностям з боку наддержав.

Зрозуміло, що іншою має стати й підготовка особистості до життя. Очевидно, мають змінитися роль освіти і виховання. Яким чином враховуються ці змінні величини на рівні державної освітньої політики? Незважаючи на певні позитивні зрушення останнього десятиріччя, ситуація у сфері освіти України залишається складною. У XXI століття ми входимо, на жаль, із тими самими проблемами, які заважали нам дотягнутися до рівня розвинутих країн у минулому і які нині просто не мають. Відповідно до вимог "духу глобалізації та антиглобалізації", ми повинні сформувати високого *професіонала,* який би водночас був патріотом своєї Батьківщини, висококультурною людиною, освоїв весь спектр гуманітарної культури. Там, де глобалізаційні процеси розгортаються всупереч гуманітарним і національним пріоритетам, виникають суспільні катаклізми і збурення. Людей не влаштовує дисбаланс інтересів міжнародних інституцій і бізнесових структур з надіями і сподіваннями світової спільноти. Противників глобалізації об'єднує загальне неприйняття негативних наслідків цього процесу – поляризація багатства і бідності, перманентного голоду в країнах "третього світу", експлуатація дитячої праці, генетичні маніпуляції, руйнування довкілля, зниження заробітної плати, гегемонії капіталу. Гуманітарні цінності є сутнісною ознакою соціальності, людяності, цивілізованості. Без них людство просто не може існувати. Переживаючи будь-які кризи, спади, зіткнення і катаклізми, людство завжди повертається до гуманітарних пріоритетів як до єдиного духовного стрижня, основи свого буття. Подібне повернення спостерігається і в контексті подолання негативних наслідків глобалізації. Освіта має відреагувати на це повернення першою.

"Дух епохи" існує незалежно від нашого розуміння, рефлексії, відчуття і водночас разом з ними, через них, і завдяки ним. Ми проникаємось "духом", мислимо його категоріями, втілюємо їх у полотно культури через діяльність – духовну і матеріальну. Завдяки цьому духові ми живемо в "обіймах" доби як її представники і суб'єкти. Той, хто відмежувався від нього, "випадає" з контексту століття, живе минулим або, випереджуючи час, перетворюється на пророка.

“Дух епохи” надихає нас на життя, підготовка ж до його сприйняття здійснюється через освіту і культуру, науку і релігію, мистецтво. “Філософія духу” (епохи) і є тією єдиною “філософією освіти”, яка дає можливість організувати її (як за змістом, так і за формою) у відповідності до загально-історичної традиції і викликів нового часу, що стверджується.

Початок історії XXI століття, особливо, у зв'язку з новою хвилею тероризму, навряд чи можна назвати оптимістичним. Тероризм – це зло, яке має бути викорененим. Але яким би болючим для людства (і конкретного народу) воно не було, “дух XXI-ої епохи” визначається не стільки його драматичним початком, скільки тріумфальним кінцем століття XX – розвалом останніх імперій, утвердженням війн, технічних і технологічних катастроф, а також – зростанням авторитету загальнолюдських цінностей, культури миру і екологічної безпеки.

Національна доктрина розвитку України у XXI столітті, прийнята другим Всеукраїнським з'їздом працівників освіти (жовтень, 2001 р.), побудована у відповідності до духу епохи, яка розгортається глобалізаційними і антиглобалізаційними процесами, авторитетним утвердженням демократії і прав людини, ринкових відносин та інформаційних технологій, легітимізацією на міжнародному рівні національних інтересів все більшої кількості народів і держав, прискореною динамікою соціокультурних процесів, підйомом авторитету особистості і гуманістичних цінностей. Вона враховує також ймовірні ризики й загрози, які завжди постають на шляхах перетворень, оновлення, модернізації. Її загальною філософією є *філософія людини.* Ця філософія змінює роль і статус освіти, її суспільне навантаження і відповідальність. Освіта розглядається в ній як *функція* суспільства з формування гармонійної, всебічно розвиненої, самодостатньої особистості, здатної “користуватися власним розумом” (Кант), розвиненими почуттями і волею, орієнтуватись у глобальних інформаційних потоках, жити і працювати у світі постійних змін і трансформацій. Водночас освіта виявляється і як стратегічний ресурс розвитку цивілізації. І це зрозуміло. Високі технології створюються розумом, що зрощується освітою, наукою і культурою. В стратегічний прорив увійдуть, насамперед, високоосвічені,

інтелектуально потужні нації – народи глобального світобачення і культури.

У світлі означеної філософії поняття освіченої людини набуло нового змісту. Як слушно зазначає В. Нікітін, "освіченим є не той, хто багато знає, а той, хто має здатність співвідносити те, що знає й уміє, зі своїми планами, ситуацією на ринку робочих місць, суспільними змінами. Для цього треба мати специфічну техніку рефлексії й аналізу, які забезпечують власну орієнтацію та навігацію в соціальному світі, уявлення про його устрій, кордони, можливості. А сама система освіти організується так, щоб протягом всього життя можна було будувати свою персональну унікальну освітню траєкторію"[4].

Філософія освіти предметом обговорення має найзагальніші підходи до освіти і педагогіки: місце і смисл освіти в культурному універсумі життя; розуміння людини й ідеалу освіченості; смисл і особливості педагогічної діяльності тощо. Методологічна і, зокрема, проективна орієнтація філософії освіти зумовлюють обговорення шляхів і способів вирішення кризи освіти і образ нової школи.

Філософія освіти – міждисциплінарна царина знання. Вона використовує підходи і знання всіх рефлексивних дисциплін – методології, аксіології, історії, культурології, власне філософії; її інтерес – педагогіка і освіта, тому все запозичене з інших дисциплін філософія освіти використовує для вибудови моделі подолання кризи освіти, для обговорення найзагальніших проблем педагогічної діяльності, проектування шляхів побудови нової педагогічної науки.

[4] День. – 26.01.2002.

УРИВКИ З ТВОРІВ

Освіта в контексті сучасних цивілізаційних тенденцій та історичних викликів

В. Кремень. Філософія освіти XXI століття // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 23. – С. 7-8.

[…]Окреслимо в найбільш узагальненому вигляді основні загальноцивілізаційні тенденції, що зародилися в останні десятиліття, які стверджуватимуться в XXI столітті і впливають буквально на всі сфери життєдіяльності людини та суспільства.

Передусім, це тенденція до глобалізації суспільного розвитку, яка характеризується зближенням націй, народів, держав, кроками до створення спільного економічного поля, інформаційного простору тощо; дедалі тіснішим зближенням характеру суспільних відносин у різних країнах світу, залежністю значною мірою прогресу кожної країни від здатності спілкуватись із світом, об'єктивною неможливістю країни, що має неадекватні за характером більшості країн світу суспільні відносини, успішно розвиватись, що унеможливлює тривале існування, а тим більше поділ світу на протилежні соціально-економічні системи. Небувало загострюється конкуренція між державами, у вир якої потрапляють, крім економічної, й інші сфери, і це надає процесу глобальних масштабів. Крім того, змінюється сутність держави, що змушена передавати частину традиційних функцій об'єднанню держав континентального характеру, як, наприклад, Європейський Союз, чи загальносвітового – як ООН.

Ще одна загальноцивілізаційна тенденція – набуття людством здатності до самознищення. Історію людства можна розглядати в контексті появи дедалі новіших можливостей для знищення людини: від окремих осіб до мільйонів, що в найбільших масштабах було продемонстровано в Другій світовій війні. Але до появи ядерної зброї та глобальних екологічних проблем людство не було здатне до самознищення. З появою такої здатності людство перейшло рубікон. Збільшення кількості країн, спроможних виробляти зброю масового знищення, дедалі ширше використання критичних, в тому числі екологічно загрозливих, технологій, – усе це, помножене на зрослі технічні можливості вчинення терористичних акцій, призводить до зростання технічної вірогідності самознищення людства.

І третя загальносвітова тенденція – це перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що, на відміну від індустріального виробництва, значною мірою ґрунтується не па матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва, і визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації.

[…] У XXI столітті освіта постала перед рядом історичних викликів.

Перший. Необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей. Також слід віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти.

Другий. Забезпечити оптимальний баланс між локальним та глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином країни, а й громадянином світу.

Третій. Сформулювати на загальносуспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, права кожного стати і залишатися самим собою відповідно до своїх природних здібностей, що лише й зможе забезпечити високий демократизм суспільства.

Четвертий. Виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому, інформаційному суспільстві, зрослої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності.

П'ятий. Мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожної особистості піднесеної думки та духу відповідно до національних традицій і переконань, формування конструктивізму як основи життєвої позиції, утвердження культури толерантності. Ці та інші вимоги щодо освіти обумовлюють необхідність перегляду ряду звичних упродовж десятиліть і століть характеристик, усталених норм освітньої діяльності.

Завдання: *проаналізуйте у письмовому вигляді, наскільки вітчизняна освіта готова дати відповідь на історичні виклики.*

В. Андрущенко. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи // Філософія освіти. – 2006. – №3. – С. 6-12.

[…] Зовнішні реалії суперечливі. Десятки й сотні народів і культур живуть так, як жили їхні батьки, діди, прадіди, не змінюючи уклад свого життя впродовж століть, а в деяких випадках навіть тисячоліть. Разом з тим, зберігаючи власну ідентичність, вони пильно "придивляються" до тих змін, які відбуваються у світі, намагаються вловити їхній сенс, залучити до власного практичного досвіду. Ініціаторами прогресивних інновацій, як правило, виступають так звані цивілізаційні народи. Саме вони змінюють загальний контекст епохи, причому не лише у власних державах, але й долаючи пасивний чи активний опір консервативних народів у світовому вимірі. Різкі зміни викликають, як писав О. Тоффлер, "шок перед майбутнім", поміркковані готують для них відповідний фунт. Єдність першого і другого якраз і формує загальні тенденції змін, пізнання яких дає змогу наблизитися до сприйняття "духу епохи", відобразити його в логіці понять.

За нашими дослідженнями, слід виділяти й аналізувати як найбільш актуальні й значимі три групи процесів світового рівня, єдність яких змінюють світогляд, ціннісний контекст епохи, логіку історії.

Перша з них охоплює ситуацію глобалізації світу й інформаційної революції, *розпаду останніх імперій,* у тому числі й СРСР, відмови людства від таких форм організації життя, як тоталітаризм і авторитаризм, подолання зневаги до особистості, її свободи та демократичних цінностей. Сюди ж я відношу переосмислення філософії розгорнутих форм технократизму, з його техногенними й екологічними загрозами і катастрофами, а також кризу економічних систем, заснованих на державній формі власності й адміністративному регулюванні.

Друга група нових світових реалій, що підлягають переосмисленню, охоплює конструктивний процес динамічного *утвердження ринкових відносин, демократичних форм організації влади й управління,* підйому авторитету особистості, толерантної взаємодії народів, держав і культур у відкритому й прозорому (завдяки глобалізації та інформаційній революції) міжнародному просторі.

Нарешті, третя група реалій, що змінює ціннісний контекст епохи і має враховуватися як висхідна настанова формування новітньої парадигми розвитку освіти, пов'язана з *утвердженням України не лише як локальної, але й як європейської і світової цивілізації,* яка має власну

ідентичність, національний характер і культуру й, вибудовуючи свій власний державний дім, має потребу у власних національних системах науки, освіти і виховання підростаючого покоління […]

***Завдання**: проаналізуйте, виходячи із власного досвіду, як зазначені групи процесів світового рівня вплинули на вітчизняну освіту.*

Функції філософії освіти

Волинка В. І., Гусєв В. І., Мозгова Н. Г. та ін. Історія філософії у її зв'язку з освітою: Підручник / За ред. Г. І. Волинки. – К. – С. 55-60.

[…] крім базових потреб, людина має і ряд інших – потреби у самоздійсненні, самоутвердженні, творчості, у реалізації свого потенціалу. У західній психології ці потреби називають актуалізуючими. У чому ж полягає значущість останніх?

Оцінюючи значущість курсів і дисциплін у поняттях їхньої цінності для підготовки до майбутньої роботи і задоволення базових потреб, ми надто вузько дивимося на те, що має і може прагнути людина. Така точка зору зовсім не помічає наявності "вищих" потреб або просто ігнорує їх. Для їхнього осмислення потрібна філософська точка зору. Однак, хоча філософія й аналізує "вищі" потреби, це не означає, що їхнє вивчення обов'язково приводить до самореалізації, творчості тощо. Філософія лише допомагає цьому, пропонуючи людині ідеал самоактуалізації або те, що американські філософи М. Веласкес та В. Беррі, услід за психотерапевтом К. Роджерсом, називають *ідеалом повнофункціональної особистості.* Спробуємо переосмислити деякі з їхніх поглядів, щоб наповнити цей ідеал певним змістом й осмислити його, а водночас зрозуміти й те, як філософія може сприяти його здійсненню, виконуючи освітньо-виховну функцію.

Розглянемо основні характеристики повнофункціональної особи як такої, що здатна до самоздійснення, самоактуалізації'. Перша її ознака – *здатність до самостійного мислення.* Вона може формувати свої власні ставлення та переконання. Вона самостійна й незалежна, оскільки не вчиняє залежно від того, що в неї запрограмовано, подібно до носія міфологічного світогляду, або що від неї очікують інші. Така людина не обов'язково нігіліст-заколотник, вона лише самостійно формує свої власні думки. Вона думає, оцінює і вирішує для себе. Що може краще змалювати дух філософії та її значущість для досягнення такої інтелектуальної й

поведінкової незалежності? Питання суто риторичне, оскільки, як бачимо, філософія виникає як засіб звільнення від жорстких світоглядних і поведінково-особистісних залежностей.

Інша важлива характеристика – це *глибока самосвідомість,* місткість якої, як ми пам'ятаємо, тісно пов'язана з розвитком філософського погляду на світ, на себе. Повнофункціональна особа сповідає мало ілюзій щодо себе і рідко вдається до поверхневих виправдань своїх переконань, прихильностей, дій. Проте саме філософія закликає до постійного випробування, рефлексивної переоцінки базових інтелектуальних підстав життя. Адже лише філософська рефлексія здатна привести до усвідомлення раніше не усвідомлених переконань та уподобань, порівняти їх з іншими можливими уподобаннями та переконаннями, виявити їхні обмеженості, здійснити вихід за ці межі та сформувати більш адекватні підстави існування.

Наступна риса повнофункціональної особистості – це *гнучкість.* Кардинальні зміни, брак сталості у світі людського буття здатні зламати лише людину з жорсткими, на кшталт міфологічних, переконаннями. Проте вони не в змозі розхитати і порушити особу, яка здатна до самоактуалізації. Повнофункціональна, філософськи вихована людина здатна до постійного саморефлексованого контролю, до самоперебудови, вона самосвідома і саморефлексуюча, може витлумачувати, враховувати й оцінювати впливи змін зовнішнього світу, адекватно реагуючи на них закономірними і гнучкими змінами власного внутрішнього єства. Постійно випробовуючи, філософськи-критично переглядаючи базові інтелектуальні підстави життя, враховуючи зовнішні впливи на них, людина стає більш гнучкою та стійкою, здатною постійно відновлюватися та вистоювати перед лицем сумнівів, безладдя, невизначеності й хаосу. Адже філософія з початку свого існування якраз і подає світ у його перспективі, розглядає кожну річ залежно від цілого, малює загальну картину дійсності, в якій є місце для таких предметів, як: надія, віра, любов, – тобто тих речей, які тільки й здатні утримати людину над прірвою небуття.

Важлива характеристика повнофункціональної особистості з філософським світоглядом полягає у її *здатності до творчості.* Така особа не обов'язково має бути письменником, художником чи музикантом, оскільки творчість може проявлятися багатьма способами і на безлічі рівнів. Такі люди виявляють творчість, що б вони не робили. Адже саме філософія репрезентує певну ідеальну площину людського трансцендування – аналога безконечності людини, здатної охопити нескінченність, вийти за власні межі, перетворити внутрішні передумови

бачення світу і, побачивши завдяки цьому нові шляхи виходу з проблемної ситуації, створити предметні, знаряддєві умови вирішення проблеми. Філософія не тільки випробовує та перетворює наші внутрішні засади, а й визначає точку опори нашої рефлексії, яка надає можливість співвіднести одиничну проблему з повнотою всіх зв'язків Універсуму і тим самим відкрити перспективи її розв'язання.

Зрештою, саме вони – філософська рефлексія та герменевтичне витлумачення – є запорукою нашого розуміння світу, глибин його буття, які даються нам через наші переживання. Найчастіше, зазначає М. К. Мамардашвілі, наше переживання супроводжується усунено стороннім поглядом на світ: він неначе виштовхує нас у момент переживання зі самого себе. У цьому стані людині багато чого може відкритись. Але для того, щоб це відбулося, треба не лише зупинитись, а й опинитися під світлом або ж у горизонті питання: чому це тебе так вразило? Наприклад, чому я такий роздратований? Або навпаки: чому я так радію? Застигнути в радості або стражданні. У цьому стані – радості чи страждання – і схований наш шанс: щось зрозуміти. Проте це лише півшляху. На другій його половині потрібна філософія з її рефлексією та поняттями. Без допомоги рефлексії та понять далі йти нікуди. Наприклад, ми можемо вдарити того, хто нас образив, чи самозакохано нести свою образу і звинувачувати в усьому навколишній світ, втративши через це можливість зазирнути в себе і спитати: а чому, власне, я злюсь? Адже у цій злобі є дещо і від мене. Спрямована на зовнішні предмети, насправді вона щось говорить або намагається сказати і про нас самих, про те, що відбувається і в нас, і поза нами. Тому саме герменевтично-рефлексивне осмислення нашого переживання вимагає філософських понятійних засобів для відображення як відокремленості нас від світу, так і взаємного ототожнення та злиття, завдяки яким нам відкривається буття.

Наступна риса повнофункціональної особистості, яку допомагає сформувати засвоєння філософії, – це *ясно концептуалізована, добре продумана система ціннісних уявлень у галузі моралі, мистецтва, політики тощо.* Оскільки з моменту свого виникнення філософія цікавиться цінностями в різних сферах, вона надає можливість людям сформулювати власні ціннісні орієнтири, усвідомити сенс їхнього власного життя […].

Завдання: *На основі наведеного уривку визначте функції філософії освіти.*

Проблеми філософії освіти в сучасному українському соціумі

В. Андрущенко. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів // Філософія освіти. – 2005. – №1. – С. 5-18.

Першою і, очевидно, головною з них є проблема *модернізації змісту освіти,* приведення його у відповідність до найновіших досягнень сучасної науки, культури і соціальної практики. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів освіти сьогодення відносить вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей в цьому суспільстві. Важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Освіта наразі ставить перед собою нове завдання – сформувати в учня вміння вчитись. У шкільній освіті наразі домінують такі тенденції, як: запровадження основного ядра знань, своєрідного базового мінімуму, на якому вибудовується подальший комплекс знань, вмінь, відношень, навичок, компетентностей; формування цілісного сприйняття світу; оновлення змісту традиційних дисциплін; запровадження нових нормативних і спеціальних курсів. Зміст суспільних та природничих наук (дисциплін) нині спрямований, насамперед, на збереження оточуючого середовища, формування культури миру, вирішення етнічних та міжконфесійних конфліктів, полікультурності та толерантності, гуманістичних цінностей, громадянських якостей людини, її демократичного світогляду. Важливим компонентом змісту освіти в економічно розвинених країнах є цінності, стиль і культура життєдіяльності європейського суспільства, ринок праці в цьому регіоні.

У зв'язку зі зміною змістових компонентів освіти відбуваються зміни технологій їхньої реалізації. На передній план виходять інформаційні технології, дистанційне навчання, які охоплюють мережі університетів та шкіл, систему підготовки кадрів та підвищення кваліфікації, застосовуються в сфері обміну педагогічною інформацією[...]

Надзвичайно важливою проблемою у цьому контексті стає проблема забезпечення високої *якості освіти,* яка визнається визначальним фактором розвитку та необхідною умовою успішного існування будь-якої країни […] Якість освіти відстежується за допомогою моніторингу, який у галузі освіти розуміється як систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях з метою безперервного відстеження за її станом та прогнозом розвитку.

Важливою складовою сучасної філософії модернізаційних процесів в системі освіти є принцип *демократизації управління,* прозорості прийняття рішень, фінансування, перспективного планування. Модернізація управління освітою передбачає, насамперед, його децентралізацію, що успішно реалізується в освітніх системах різних країн світу. У Європейському звіті про якість шкільної освіти децентралізація освіти визначена як одна з п'яти ключових проблем майбутнього. Тут зазначено, що зміщення акценту в процесі прийняття рішень на рівень школи є важливою політичною стратегією, яка викликана недостатністю довіри до здатності держави адекватно реагувати на потреби все більш вимогливого населення [...]

Одним із найяскравіших інноваційних впливів глобальних тенденцій суспільного розвитку є *утвердження інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства і особистості.* Цей процес вносить принципові зміни у загальну філософію освіти, ставить нові завдання і водночас відкриває горизонти психолого-педагогічного пошуку[...]

Важливою і недостатньо дослідженою складовою загальної філософії освіти XXI ст. є проблема, пов'язана з такими глобальними процесами сучасної епохи, як *інтелектуальний перерозподіл світу,* що все більш відчутно позначається на житті практично всіх країн світу. Не є винятком і Україна […]

Не менш актуальним і проблемним є завдання *підготовки учнів і студентів до життя в системі демократичних відносин,* що поступово утверджуються в царині політичних, ширше – суспільних відносин сучасної України. Мова йде про формування культури демократичного мислення і поведінки, світовідчуття людини, її повсякденної практики, яка має базуватися на демократичних цінностях.

Які зміни у цьому відношенні мають відбутися в системі освіти? На якій філософії мають будуватися навчання демократії і демократичне

виховання особистості? Як забезпечити органічний синтез національних і загальнолюдських пріоритетів? Чи можемо ми запропонувати реалістичну й виважену методологію й методику, педагогічні технології і техніку формування демократичних цінностей? На жаль, незважаючи на досить помітну теоретичну й експериментальну (практично-педагогічну) подвижку останніх років, про повне, системне, цілісне й самодостатнє теоретико-методологічне забезпечення цього напряму, говорити ще зарано [...]

Провідні принципи організації вищої освіти в XXI ст.

В. Андрущенко. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 6-19.

[…]Збагачена гірким соціальним досвідом XX століття, коли основні наукові досягнення були використані не на благо, а на зло людині й суспільству, наука буде розвиватись як частина ***духовної культури*** людства, помітно наближаючись до людини, морально одухотворюватися, розгортати свою пізнавальну енергію у напрямі культуро- і людинотворення.

Враховуючи цю генералізуючу тенденцію, вища освіта має вибудовуватися на основі найновіших досягнень сучасної науки, насамперед, через фундаментальне засвоєння комплексу природничих і фізико-математичних дисциплін з одночасним проникненням у таємницю людського життя, осягненням основних цінностей людини і суспільства, нації і народу, що забезпечують гуманітарні науки, насамперед, історія, філософія, культурологія, економічна теорія, політологія тощо. Спроби деяких організаторів освіти вилучити (або безпідставно обмежити) гуманітарну складову системи вищої освіти, характерні для останнього десятиріччя минулого століття, слід розглядати не більше й не менше як диверсію проти освіти і людини. Не поділяю і не підтримую також протилежну тенденцію: скорочення вивчення фізико-математичних та природничих дисциплін, яке практикують нині окремі навчальні заклади, особливо, гуманітарного профілю. ***Єдність природничого й гуманітарного циклу навчальних дисциплін (з урахуванням специфіки майбутньої професії) має стати головним принципом організації вищої освіти першої половини XXI століття.***

Наука лише тоді постає “універсальним знанням”, яке містить відповіді на актуальні питання практики й дає людині гарантію успішності її безпосередніх дій, коли її природнича складова доповнюється гуманітарно-гуманістичним знанням, адже саме воно проникає в таїнство людського буття в суспільстві й унеможливлює руйнівне використання наукових досягнень проти людини й людського середовища (руйнування природного середовища, створення зброї масового знищення, розширення можливостей маніпулювання свідомістю мас тощо).

Фундаменталізація освіти має ще одну складову, продиктовану характером розвитку науки. Оскільки відстань між науковим відкриттям і його впровадженням у практику скорочується, то входження випускника вищої школи в сучасне виробництво буде ефективним тільки за умови, коли не лише викладач, а й студент проявиться в ролі дослідника, науковця. Вища освіта XXI століття має бути побудована за принципами організації ***науково-дослідницької діяльності,*** із ***практично-прагматичною спрямованістю.*** Конкурентноздатним буде фахівець, навчання якого здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, засвоєних власними дослідницькими зусиллями, у поєднанні з практичною участю в системі сучасного виробництва.

Третя інновація, що має виявитися в системі вищої освіти в контексті відповіді на вимоги розвитку сучасної науки, торкнеться організації і методів навчання та виховання майбутніх фахівців: зберігаючи й розвиваючи методологічні досягнення минулих років, вища освіта XXI століття буде мати інноваційний характер, здійснюватися, насамперед, через активне ***впровадження високих навчальних (педагогічних) технологій*** […]**.**

Завдання: *проаналізуйте, наскільки принципи організації вищої освіти у XXI ст. відповідають* “*духу епохи*”.

Проблемні питання

- ✓ Як співвідносяться поняття “філософія” і “освіта”?
- ✓ Як співвідносяться поняття “філософія” і “педагогіка”?
- ✓ Покажіть на відомих Вам прикладах з історії педагогіки, історії філософії, історії психології взамозв’язок та взаємозумовленість філософських і педагогічних ідей.
- ✓ Як впливає “дух епохи” на парадигму розвитку освіти?
- ✓ У чому полягає роль філософії в освіті?

- ✓ У чому виявляється суспільний характер освіти?
- ✓ Розкрийте сутність сучасної освіти.
- ✓ Як впливаються глобальні тенденції суспільного розвитку на сучасну парадигму освіти?
- ✓ Сформулюйте основні проблеми філософії освіти.
- ✓ Проаналізуйте, як вплинули світові процеси суспільного розвитку на становлення сучасного "духу епохи".

Список рекомендованої літератури

1. *Андрущенко В. П.* Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ "Атлант ЮЕмСі", 2005. – 498 с.
2. *Андрущенко В. П.* Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю: 2-ге вид.допов. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
3. *Волинка В. І., Гусєв В. І., Мозгова Н. Г.* та ін.. Історія філософії у її зв'язку з освітою: Підручник / За ред. Г. І. Волинки. – К.: Каравела, 2006. – 480 с.
4. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд-во "Совершенство", 1998. – 608 с.
5. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. – 1-2 березня 2007. – Харків, 2007. – 88 с.
6. Закон України "Про вищу освіту" // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 168-221.
7. *Кремень В. Г.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
8. *Лутай В.* Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр "Магістр – S" Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

РОЗДІЛ 2.
Сучасний філософсько-освітній дискурс

Соціокультурні та антропологічні передумови становлення нової парадигми

Сучасні зміни в освіті спричинені низкою соціокультурних та політико-економічних обставин. Зокрема, вони викликані переходом людства до нового типу цивілізації, яка в науковій літературі набула назви "інформаційне суспільство". Освіта як соціальний інститут відповідно реагує на всі зрушення, що відбуваються в суспільстві. За рахунок поширення інформаційно-освітніх технологій змінюється характер усіх сфер соціального життя. Змінам підлягає все: і джерела енергії, і виробництво, і знаряддя праці і т.п. Так, наприклад, якщо об'єктом накопичення в індустріальному суспільстві були гроші, ресурси, влада, то в інформаційному їм протистоять знання, виробнича компетентність. Якщо в індустріальному суспільстві безпосереднім ланцюгом виробничого процесу були фабрика та завод, то в новому – ним стають університети, де виробляються нові знання як особлива цінність інформаційного суспільства.

Відбулися зміни й в екзистенційній ситуації людства. Світ характеризується безпрецедентним зростанням випадковості, нестійкості, динамізму та непередбаченості. У просторі існування Homo Sapiens створюються все нові та нові зони ризику й невизначеності. Людина стала заручницею того, що сама створила.

Сучасна наукова картина світу свідчить про кризу раціоналістичного світогляду, який орієнтував людину на постійне перетворення світу в своїх інтересах за законами розуму. Наразі значення набуває інший світоглядний підхід:

людина повинна впорядковувати своє індивідуальне буття за законами універсального світопорядку. Інша особливість світоглядної переорієнтації пов'язана з виникненням у кінці XX ст. передумов для формування нового за своїм рівнем і масштабами синтезу природничих і гуманітарних наук. Суть цього феномена полягає в тому, що наукове знання набуває статусу духовного пошуку, з частково вузькопрофесійної діяльності перетворюється на смисложиттєву орієнтацію.

На освітні процеси впливає і глобалізація як об'єктивно зумовлений процес зростання загальної взаємозалежності країн в умовах розширення обріїв сучасного світу. Поряд з тим глобалізація однак не означає уніфікацію, гомогенізацію культурно-освітніх процесів. Розуміння глобалізації як різноманіття, а не гомогенності є важливим методологічним ключем до тлумачення інтеграційних процесів у сучасній освіті, в тому числі Болонського процесу, який має практично двадцятирічну історію і розуміється як процес: розпізнавання однією освітньої системи іншою в європейському просторі; багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий; полісуб'єктний і такий, що ґрунтується на цінностях європейської культури та визнає національні особливості освітніх систем. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти; створення системи інструментів для підвищення мобільності людського капіталу на європейському ринку праці.

Криза класичної парадигми освіти

Вплив сучасних соціокультурних тенденцій на систему освіти виявляється в:

1) посиленні її ролі як джерела ідей, нового знання, технології, інформації;

2) усвідомленні імперативу виживання і глобальної відповідальності за свої дії, що визначається мірою духовного у кожній людині;

3) урізноманітненні соціальних укладів суспільства, що зумовлює потребу в гнучкості мислення, сприйняття світу та діалозі культур.

Таким чином, означений соціокультурний контекст зумовлює процес кардинальних змін в освіті, і, відповідно, перегляду взасадничих принципів освітньої політики. Вони як кінцеві орієнтири освітньої діяльності з неминучістю повинні збігатися із стратегічними орієнтирами суспільства. Позаяк сфера освіти, виконуючи роль трансляції соціокультурного досвіду людства і забезпечення у такий спосіб можливостей входження нових поколінь в активне соціальне життя, має своєю безпосередньою функцією відтворення суспільного організму, а саме його базових цінностей, духовних орієнтирів та стратегічних інтересів.

В історії відомі випадки, коли соціокультурні та економічні зміни у суспільстві зумовили кардинальні зрушення в існуючих системах освіти. Наприклад, так було в Спарті, в СРСР. До речі, система освіти в Радянському Союзі при всіх її недоліках упродовж багатьох десятиліть залишалася конкурентоспроможною і забезпечила успіхи у галузі космічних досліджень в 60-ті роки XX ст. Історія також свідчить, що починаючи з доби Просвітництва, західні країни неодноразово опинялися в ситуації кризи, а вихід з неї знаходили через освіту. Так було після Великої Французької революції, після другої світової війни у США, Німеччині, Японії. Реформування освіти в цих країнах дало можливість своєчасно вивільнитися від пут архаїки і консерватизму. У кризовій ситуації це означає безконфліктне, безболісне подолання розриву між старим і новим шляхами скерованої переорієнтації і формування суспільної думки.

Для описання процесів зміни систем освіти дослідники використовують такі поняття, як: “реформування”, “трансформація”, “модернізація”. У вітчизняній філософській літературі мають місце такі основні позиції щодо цих понять:

1) реформування освіти – це свідома суб’єктивна діяльність освітян, метою якої є зміна освіти, а трансформація – об’єктивний результат реформаторської діяльності. (Н. Шубелка); 2) трансформація – істотна структурна переробка

системи, яка шляхом перегрупування її елементів змінює організацію, зв'язки, притаманні вихідному стану системи, при цьому реформування розуміється як керована трансформація (С. Кримський); 3) згадані поняття не визначають вектору, спрямованості змін системи, водночас як модернізація орієнтує систему (в тому числі й освітню) на вдосконалення, просування вперед, на розробку й реалізацію нових цілей, стратегій (М. Михальченко). Саме уявлення про модернізацію взасадничені дуальною опозицією "традиція – сучасність" і певною концепцією сучасного світу. Це також становить її відмінність від таких споріднених понять, як: реформа, розвиток, трансформація, прогрес. Використання терміну "модернізація" до визначення освітніх процесів означає їхню орієнтацію на сучасні соціокультурні реалії, європейські та світові стандарти.

Сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової ***освітньої парадигми***, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним та соціокультурним запитам суспільства.

Класична (або традиційна) парадигма освіти формувалася під впливом певних філософських і педагогічних ідей, які були сформульовані в кінці XXIII – початку XIX ст. Я. А. Коменським, Й. Г. Песталлоці, Й. Гербартом, А. Дістервегом, Дж. Дьюї та іншими мислителями. Ідеї Просвітництва посилили дисциплінарні механізми освіти, поширивши їх на її зміст та форми. А головне – на структуру наукового знання, що транслюється в системі освіти. Науконаучіння, яке розвивалось Б. Больцано, Й. Г. Фіхте, виявлялося у спробі безпосередньо пов'язати структуру наукового знання із завданнями дисциплінарної освіти та дисциплінарної організації науки. Саме така структура була задана університетській освіті як норма, ідеал. Але на початку XIX ст. Й. Г. Гердер, О. Гумбольд, Г. В. Ф. Гегель створюють нову філософську концепцію освіти, зорієнтовану на самопізнання, самоформування особистості, визнання її права на освіту. Потрібно сказати, що класична парадигма освіти

упродовж історії постійно збагачувалася новими філософсько-педагогічними ідеями, у тому числі й українськими мислителями.

Але наразі вона практично вичерпала себе і не завжди відповідає вимогам сучасного суспільства. Стан класичної парадигми все більше визначається як кризовий з наступних причин. По-перше, тому, що вона є, на думку представників Римського клубу, "підтримуючою освітою", переважно зорієнтованою на репродуктивне знання. Процес навчання зводився до здобування знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного його застосування у різних видах діяльності. По-друге, її сцієнтистський, раціонально–знаннєвий, технократичний характер суперечить потребам гуманізації, "олюднення" знання в сучасному суспільстві. Ситуація в освіті ускладнюється так званим "інформаційним бумом" і спричиненою ним інформаційною кризою. По-третє, поряд із раціоналізмом як однієї з провідних засад класичної парадигми освіти "великих втрат" зазнала ідея про універсальність європейських цінностей та форм життя. Європейський монолог усе більш перетворюється на планетарний діалог. Теперішня геокультурна та геополітична картина світу стає більш схожою на плюралістичний образ дискурсу різних цивілізацій із ціннісно рівнозначними історичними надбаннями, ніж на втілення ідеї загального руху всіх країн до єдиної суспільної довершеності. По-четверте, пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, а також зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, що все більш ускладнюється.

Когнітивна та соціальна інституціоналізація філософії освіти

Зарубіжними і українськими дослідниками висуваються нові концепції освіти, здійснюється пошук нових форм організації наукового знання, спрямованих на модернізацію системи освіти. Спроба осмислити проблему позитивних шляхів

розвитку освіти актуалізувала порушення питання про розробку нової галузі знання – філософії освіти.

Термін "філософія освіти" вперше з'явився в енциклопедії, надрукованій в 1911–1913 рр. в США. Там само в 1941 р. було створено товариство філософії освіти. Сам напрям почав формуватись у другій половині XX ст. з метою осмислення кризового стану буття і становлення людини в сучасному світі, а також застосування фундаментальних філософських принципів до освітньої діяльності.

Після 60-х років склалась англо-американська традиція філософії освіти. Вона пов'язана з появою праці Р. Петерса "Філософія освіти" (Оксфорд, 1973), в якій висуваються критерії освітньої діяльності. У ці самі роки виходить друком праця Г. Озмана та С. Кравера "Філософські засади освіти" (1976), в якій піддається критиці філософські напрямки в аналізі освіти з позицій цінностей. Філософсько-освітня проблематика, починаючи з 60-х років, поступово стає предметом обговорення на різних міжнародних конгресах, займає важливе місце у викладанні філософії в західноєвропейських країнах та США. Так, наприклад, у 1998 році темою Всесвітнього філософського конгресу стала – "Пайдея: філософія у вихованні людини", а міжнародної конференції у Відні у 2002 р. – "Пайдея для XXI ст."

Філософія освіти як міждисциплінарна та інтегративна наука у Росії починає свій відлік з 90-х років XX ст. Ведеться систематизоване вивчення її методологічних проблем у працях М. Г. Алексєєва, О. С. Анісімова, Б. С. Гершунського, В. М. Розіна, І. Н. Семенова, П. Г. Щедровицького та ін. Визначаючи науковий статус філософії освіти, Б. С. Гершунський показав можливості використання філософсько-освітнього знання на різних рівнях педагогічної діяльності. Особливу увагу приділив розробці проблем освітньої аксіології, які пов'язані з обґрунтуванням пріоритетних ціннісних та цільових орієнтирів освіти.

Вітчизняна філософія освіти як особливий напрям філософських досліджень свої витоки бере з другої половини XIX ст. (П. Куліш, П. Юркевич, К. Ушинський, Ю. Бачинський та ін.).

Каталізатором розробки ідей філософії освіти, а, отже, інтелектуального перевороту, який ними спричинений і відбувається наразі на різних рівнях педагогічного, філософського знання, стали об'єктивні реалії другої половини XX ст., про які йшлося на початку цього розділу. Когнітивна та соціальна інституціоналізація кола проблем, пов'язаних з філософією освіти, передбачає вирішення, принаймні, трьох взаємопов'язаних завдань: 1) чітке та розгорнуте формулювання головних дослідницьких проблем та кристалізація предметної галузі; 2) формування самостійної наукової дисципліни; 3) розробка концептуального апарату та методології досліджень.

Саме цей процес набув чинності у другій половини минулого століття (в Україні – друга половина 90-х років). У постійних дискусіях про статус філософії освіти, її проблемне поле, місце в системі філософського знання беруть участь вітчизняні дослідники, серед яких: В. Андрущенко, В. Бех, Л. Горбунова, В. Гайденко, І. Добронравова, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кізіма, В. Кремень, С. Клепко, Н. Кочубей, М. Култаєва, В. Кушерець, В. Лутай, М. Михальченко, І. Предборська, І. Родіонова, М. Романенко, І. Степаненко, Н. Скотна, М. Степко, В. Шевченко, Н. Шубелка, В. Шубін та ін.

Становлення сучасного філософсько-освітнього дискурсу відбувається під впливом таких провідних тенденцій філософствування, як: орієнтація на світоглядний, **методологічний** та гносеологічний плюралізм, розширене тлумачення раціональності, синтез позитивістських, соціально-антропологічних, постмодерністських положень, звернення до культурологічних, герменевтичних методів аналізу. Тому методологічну сутність напрямів, підходів, які сформувалися в проблемному полі філософії освіти доцільно розглядати за допомогою запропонованого П. Фейєрабендом принципу проліферації, згідно з яким методологічний простір філософсько-освітньої царини розглядається як ризоморфна структура, де перетинаються, суперечать, взаємодіють, створюються конкуруючі підходи, напрями, а їхня взаємна критика стимулює наукове пізнання. Найбільш релевантними, з цього погляду, є наступні напрями:

– *Аналітичний* (В. Брецинка, Р. Пітерс, А. Фішер, І. Шеффлер та ін.) продовжує традиції позитивізму. Його представники фокусують увагу на структурі педагогічного знання, статусі педагогічної науки; проголошують детермінованість автономії людини, цілей освіти вимогами суспільства, обмеженість змісту освіти критеріями верифікації. Застосовують інструментарій лінгвістичного аналізу до широкого спектру освітніх концептів.

– *Критико-раціоналістичний* (Г. Здарцил, Ф. Кубе, Р. Лохнер та ін.) спирається на філософію К. Поппера, визнає необхідність дистанціювання педагогіки від умоглядної філософії та обмеження досвіду теоретичними положеннями. Піддає критиці ірраціоналізм і тоталітарний підхід в освіті, натомість проголошує виховання критично-перевіряючого розуму і становлення відповідного стилю життя.

– *Необіхевіористський* (С. Прессі, Б. Ф. Скіннер, Е. Толмен, К. Халл та ін.) виходить з визнання того факту, що людська поведінка – керований процес, зумовлений застосуванням стимулів, тому вимагає позитивного підкріплення. Метою освіти є керована особистість, а її головною моральною якістю повинно стати відчуття відповідальності як умова життєстійкості соціальної системи. Сцієнтизація та технократизація освітнього простору уподібнює виховання соціальному механізму, за допомогою якого впроваджується уява про освітній ідеал – дисциплінована, працьовиту, здатну знайти своє місце у суспільстві особистість.

– *Неопрагматичний* (А. Комбс, Э. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Рорті, С. Хук та ін.) головну сутність виховання зводить до самоствердження особистості, посилення індивідуалістичної спрямованості виховання. Виходить з визнання внутрішньої детермінації поведінки людини та оцінки зовнішнього середовища як такого, що своїми функціями контролю, критики заважатимуть самовиразу та зростанню особистості. Прихильники цього напряму відстоюють довільність у поведінці, вибору і оцінках особистості, в чому вбачається джерело її активності, оскільки в своїх діях она керується лише своїми бажаннями та волею. Наразі неопрагматизм є провідним напрямом американської освіти.

– *Соціал-конструктивістський* (Р. Будон, П. Жіральделлі, Т. Б. Альвес-Маззотті та ін.) спирається на прагматизм, соціологічну теорію пізнання (П. Бергер, Т. Лукман), генетичну епістемологію Ж. Піаже, феноменологію. Виходячи з емпіристської тези про тотожність між висловлюваннями та реальністю як єдиного критерію науковості теорії, а саме: що реальність може виражатися лише через особистісну інтерпретацію та визнаючи багатоманітність можливих інтерпретацій об'єкта, припускається свідоме конструювання суб'єктами навчального процесу соціальної реальності у відповідності до їхніх ціннісних переваг з метою переосмислення існуючого інтелектуального досвіду, подолання соціальних негараздів та формування нових знань.

– *Емансипаторсько-педагогічний* (С. Боуелс, Г. Джинтіс, М. Еппл, А. Ілліч, П. Макларен, П. Фрейре та ін.) орієнтується на філософію неомарксизму (Т. Адорно, Г. Маркузе та ін.) та презентований критичною педагогікою. Заперечує освітні концепції, які не враховують протиріччя індустріального суспільства та вплив політики на освіту. Визнає необхідність включення освіти в рух за визволення особистості, від панування відчужених структур та ідеологій, виховання емансипованих суб'єктів, здатних до вільного дискурсу, шляхом формування в них критичного мислення.

– *Діалогічний* (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Гюссі та ін.) абсолютизує роль діалогу в міжлюдських стосунках, визнає його як засадовий принцип побудови освітнього процесу. Тому в полі зору дослідників – питання про взаємозв'язок суб'єктів освіти в ситуації їхньої зустрічі, комунікативну природу навчання.

– *Екзистенційно-герменевтичний* (У. Баррет, О. Ф. Больнов, М. Лангевельд, Г. Ноль, Г. Рот, Е. Шпрангер та ін.) центрується на виявленні сенсу освіти, на осмисленні і формуванні нового образу людини в контексті реалій її існування. Цей напрям, спираючись на філософську антропологію (М. Шелер, Г. Плесснер та ін.), презентував образ людини, яка розглядається не лише як біосоціальна, а й духовна істота. При цьому духовність виступає основою формування смислів, настанов, цілей, які визначають поведінку

людини, а центром виховного впливу є підсвідоме: настрої, почуття, інтуїція.

– *Гуманітарно-педагогічний* (Е. Венігер, Т. Літт, Г. Ноль, Г. Рот) спирається на філософію життя В.Дільтея та розуміння духовної культури в стилі гегелівського "духу народу", неокантіанського "царства цінностей", оформився як напрям на тлі освітніх реформ у Німеччині в першій третині XX ст. Акцентує увагу на гуманітарній спрямованості педагогіки, гуманізації школи шляхом проголошення їхньої автономії від політики, ідеології та виходячи з того, що сутністю людини є людяність. Вона тлумачиться як духовність, яка зводиться до спонтанних самовиражень особистості в міжособистісних відносинах.

– *Постмодерністський* (С. Ароновітц, Н. Бурбуліс, Г. Жиру, Д. Ленцен, В. Фішер та ін.) спрямований на деконструкцію так званих гранднаративів, переоцінку суб'єкт-об'єктних відносин, подолання ієрархій та владних відносин, у тому числі й в освітній сфері. Виступає проти диктату теорій, систем у педагогіці, за плюралізм самоцінних практик та нові форми виробництва знань.

– *Феміністський* (Дж. Батлер, М. Беленкі, Б. Хукс та ін.) спростовує владні відносин як такі, що підтримують домінування чоловіків над жінками в різних сферах життєдіяльності. Оскільки є різні фемінізми (марксистський, радикальний, постмодерністський та ін.), існують й різні феміністські педагогіки.

– *Синергетичний* (О. Астафьєва, Л. Бевзенко, В. Буданов, І. Добронравова, Л. Горбунова, А. Євтодюк, І. Єршова-Бабенко, Н. Кочубей, В. Лутай, І. Предборська та ін.) здобув поширення в Росії та Україні, розглядає освіту як відкриту, складну, нерівноважну систему, де діють нелінійні процеси самоорганізації; людині відводиться роль творчого суб'єкта, що винаходить способи оптимального впливу на самого себе і водночас на систему освіти, проголошується відмова від лінійності, репродуктивості в освіті шляхом сумісного пошуку та створення агентами освітнього процесу знання, що вибудовується, стає.

Крім синергетичного іншим напрямом постнекласичного осмислення освіти в Україні є тоталлогія, що ґрунтується на ідеї тотальності, згідно з якою будь-яка онтична форма буття є місцевим тотальним проявом онтологічної тотальності універсуму. Основні ідеї постнекласичної освіти на тоталлогічній методології були викладені В. Кізімою. В результаті такої освіти "людина ґрунтовніше засвоює і пізнає світ і саму себе, причому не окремо світ і окремо себе, а, передусім, різні форми і етапи свого онтико–онтологічної єдності, що відкриває їй нечувані перспективи і можливості гармонізації свого життя, що розширюються, із соціальною і природною дійсністю" [5].

Російські дослідники А. П. Огурцов і В. В. Платонов, на підставі аналізу сучасних напрямків філософії освіти XX ст., виокремлюють різноманіття її образів. Освіта наразі постає як:

– формування самоусвідомлюючої особистості в різних історичних способах об'єктивації духу (гуманітарна філософія освіти);

– розробка вільної від цінностей, нейтральної мови спостереження (філософія освіти логічного позитивізму);

– досягнення мовної компетенції і научіння багатоманіттю "мовних ігор" усередині прагматики рідної, природної мови (філософія освіти лінгвістичного аналізу);

– діалогічна зустріч "Я" і "Ти" як вихідна діада педагогічної взаємодії (діалогічна філософія освіти);

– інноваційний процесс, що розвиває критичну раціональну свідомість і самосвідомість (філософія освіти критичного раціоналізму);

– становлення особистості як Homo educandus (педагогічна антропологія)[6].

Когнітивна і соціальна інституціоналізація філософії освіти здійснюється в рамках згаданих дослідницьких програм, що дозволяють сформувати освітні стратегії і освітні ідеали.

---

[5] В. Кизима. Образование как сизигический процесс // Наукові і освітянські методології та практики. – К., 2004. –Вип. 2. – С. 120.

[6] Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб: РХГИ, 200. – С. 6-7.

Проблемне поле філософії освіти: спроби кристалізації проблематики

Наразі існує низка визначень філософії освіти, серед яких, наприклад, такі: "Філософія освіти – це особливий тип філософської системності, спеціалізований у сфері освіти" (Британська енциклопедія); "Філософія освіти – це спосіб мислення" (Я. Бойс); філософія освіти – це терапія людини, вироблення людського в людині, утримання плану цілісності її "ОБРАЗА". Звичайно, що перелік визначень можна продовжити, але спробуємо їх систематизувати, продовжуючи справу М. Романенка, який здійснив порівняльний аналіз різних підходів, визначив їхні позитивні та негативні аспекти.

Одним з найбільш поширених підходів є спроба розчинити проблематику філософії освіти у рамках філософського знання, звести її до будь-якої його царини, наприклад, або до соціально-філософської, або антропологічної проблематики на кшалт: філософія освіти – це філософія людини.

Як відомо, завдання будь-якої освіти – це залучення людини до культурних цінностей, науки, мистецтва і т.п. Культура транслює накопичений соціальний досвід, універсалії культури забезпечують відтворення певного образу соціального життя і типів особистості. В освіті закладаються механізми життєдіяльності, соціалізації особистості, підготовки до буття в сучасній культурі. Нарешті, освіта формує людину. Але включення філософії, культури, соціуму, освіти до проблемного поля філософії освіти безмежно його розширює, що ускладнює сприйняття сутності нової царини філософії. Методологічно важливим тут є пошук відповіді на питання про співвідношення індивідуально зорієнтованої філософської антропології і соціально зорієнтованої філософії освіти.

Другий підхід є протилежний першому і виявляється в ототожненні філософії освіти з теорією педагогіки. Остання аналізується як теоретичне узагальнення філософських засад та інноваційних досягнень реальної педагогічної практики навчання, виховання, освіти. З погляду методології, в цьому випадку актуалізується питання про статус теорії у педагогіці. Ця інтелектуальна традиція має об'єктивні підстави: освіта є

об'єктом дослідження як педагогіки, так і філософії освіти, а людина – об'єктом і суб'єктом освітньої діяльності. Без розуміння природи людини, особливостей її взаємозв'язків із зовнішнім світом, сенсу життя, тобто філософських аспектів проблем людини, педагогіка втрачає орієнтири. Отже, йдеться про методологічні засади педагогіки, які формулюються філософією. Свого часу С. Гессен звертав увагу на взаємовплив і взаємозв'язок педагогіки і філософії: свої провідні принципи педагогіка черпає з філософії і у такий спосіб відображає на собі розвиток філософської думки. Метатеоретичний рівень теорії педагогіки глибоко пов'язаний з філософським осмисленням свого предмету, відображенням в тих або інших педагогічних теоріях принципів певної філософської концепції.

Третій підхід до визначення філософії освіти – проектно–прикладний, що супроводжується безпідставним звуженням предмету філософії освіти і зведенням його лише до освітньої діяльності. Суть його полягає у розумінні філософії освіти як науково–концептуального проекту визначення проблемного поля, змістовних ідей і конструктивних засобів теоретичного вирішення принципових питань розвитку освітньої практики.

Проектно–прикладний підхід до визначення філософії освіти – це сукупність дослідницьких засобів, які, з одного боку, задають кут зору на проблему якби "згори" – через методологію проектування освітньої метатеорії, а з другого, – погляд "знизу" як узагальнення реального освітнього досвіду. В першому випадку простежується залежність когнітивного самовизначення філософії освіти від засобів та інструментарію, які реалізуються при розробці проблем освіти. В другому – вбачається небезпека зниження теоретичного рівня досліджень, можливість не помітити інноваційні тенденції в освіті.

Прикладний характер філософії освіти полягає у практичній спрямованості сформульованих нею теоретичних положень та можливості їхнього практичного застосування, що є відображенням однієї з функцій науки. Таким чином, філософія освіти у світлі цієї позиції постає як галузь філософії, яка порушує і розв'язує філософські проблеми у певній сфері соціального буття.

Розмірковуючи в дусі теоретичного синтезування щодо умовно позначених підходів, можна припустити, що кожен з них у кінцевому рахунку відображає складність об'єктивного процесу становлення нової царини знань і містить конструктивні аспекти, цілевідповідність використання яких для комплексної характеристики філософії освіти має бути плідним і евристичним.

Філософія освіти – це царина філософського знання, яка вивчає методологічні засади функціонування і розвитку освіти як цілісної системи. Вона є міждисциплінарною та інтегративною цариною знань, що акумулює досягнення та стимулюється проблематикою різних наук, зокрема таких, як: психологія, педагогіка, етика, естетика, культурологія, соціологія та ін. Філософія освіти виступає формою концептуалізації освіти, яка стає об'єктом філософського аналізу, що охоплює її онтологічні, епістемологічні, антропологічні, аксіологічні та праксеологічні аспекти. Специфіка філософської рефлексії щодо освіти, порівняно із згаданими науками, полягає в тому, що філософія, передусім, покликана відповідати на кардинальні питання, пов'язані із відношенням людини до світу, її способом "входження" у нього, тобто задавати світоглядний кут зору на проблематику. Друга особливість цієї рефлексії виявляється в тому, що вона охоплює освіту в усіх її ціннісних, системних, соціально-філософських, емпіричних, теоретичних і прикладних аспектах. *Освіта* постає як цілісний *об'єкт*. *Предметом* філософії освіти є "найбільш загальні фундаментальні засади функціонування і розвитку системи освіти"[7], адекватної антропологічним орієнтирам і соціальним запитам суспільства.

Філософські основи нової парадигми освіти

Сучасна соціокультурна дійсність як гетерогенна, мінлива, багатоваріантна, плюральна викликає до життя нові, нетрадиційні альтернативні підходи, які дають змогу відійти від однозначного визначення реальності і людини, відмовитися від понять лінійності і редукціонізму на користь гармонії,

[7] Б. С. Гершунский. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных концепций). – М., 1998. – С. 90.

цілісності, різноманітності. Останні знайшли своє відображення в постнекласичній науці, яка репрезентована такими напрямками, як постмодернізм, постструктуралізм, синергетика, феміністська філософія та ґрунтується на новій парадигмі світобачення, провідною особливістю якої є посилення гуманістичної компоненти.

Будь-яка освітня парадигми ґрунтується на певному баченні сутності людини. Саме на її уявлення та ідеали в кінцевому рахунку орієнтуються освітні концепції. Своєрідне ***антропологічне зрушення*** в новій парадигмі освіті визначається самим духом нашої доби. Нова ідея освіти пов'язана з потребою залучити людину до постійного активного процесу відкриття, засвоєння світу. У цьому зв'язку певний інтерес викликає концепція Ю. Козелецького. Він характеризує сучасну систему освіти як таку, що формує ***просвітницьку людину***. Продуктом такого формування є, радше, одновимірна людина. Вона – об'єкт освітнього процесу, мета якого визначається домінуючим принципом – енциклопедичним ("людина – це її пам'ять").

Дослідник вважає, що необхідний перехід до зовсім іншої освітньої системи, зорієнтованої на формування інноваційної людини, тобто такої, що постійно знаходиться в стані пошуку, здатної самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливої, творчої особистості. Тому основним завданням освіти на сучасному етапі є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, ймовірнісне мислення.

Моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати ***інноваційна людина.*** Вона розглядає оточуючий світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосовуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати як послідовність різноманітних труднощів, що необхідно подолати. Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням.

Розглядаючи антропологічні засади освітньої парадигми, доречно звернутися до методологічного потенціалу ***синергетичного підходу***. Його цінність для сучасної філософії освіти полягає в тому, що синергетика, по-перше, пропонує модель саморозвитку людини в світі, що швидко змінюється і саморозвивається; по-друге, виходить на найважливішу світоглядну проблему – проблему пошуку людиною свого місця в ньому. З погляду синергетики, людина постає як самодостатня істота, яка перебудовує сама себе у напрямку гармонізації відносин на осі: Людина – Всесвіт. Як і будь-якій відкритій системі, людині не можна нав'язувати шляхи розвитку. Вона сама обирає свій шлях. У точках біфуркації посилюється відповідальність людини за здійснений вибір. Запропонований світоглядний підхід передбачає не перетворення людиною світу за певним планом, а творення себе, що передбачає постійний процес коректування смисложиттєвих орієнтирів.

Важливим культурно-антропологічним орієнтиром синергетики є креативність. Вона ґрунтується на ідеї залученості людини до активного процесу відкриттів. Під творчістю в синергетиці розуміється відкритий процес виробництва і винаходів у відкритому світі, який виробляє і винаходжує. В освіті взасадничим підходом до виховання і навчання в контексті синергетичної методології стає формування цілісного бачення світу, яке повинно реалізуватися через відчуття особистісної співпричетності і відповідальності, імовірнісне сприйняття і діалогічність процесів пізнання.

Обов'язковою умовою становлення креативної особистості є свобода. Взаємозв'язок освіти і свободи розкривається в ***критичній педагогіці***. Виходячи з того, що через освіту влада як система різних інститутів контролює масову свідомість і встановлює правила та інструкції, бразильський педагог П. Фрейре визначає мету освіти – звільнити людину від будь-якого приниження. Онтологічну місію людини він вбачає у тому, щоб бути суб'єктом, відмовившись від "культури мовчання". Тому освіта в критичній педагогіці постає як практика свободи, яка розуміється як неодмінна умова процесу становлення особистості. Свободу не можна подарувати іншому, так як у цьому випадку вона стане різновидом пригноблення.

Рабу не потрібна свобода: вона повинна бути усвідомленою. Свободи не можна досягти лише для себе самого. У цьому випадку з'являється шанс стати новим гнобителем. На думку П. Фрейре, визволення можливе через діалог і критичне осмислення реального світу, тобто через відкритість і постійну взаємодію з ним у процесі пізнання. Свободу не приносять революції, національно-визвольні війни і т. п. Адже не досить для реальної свободи повалити диктатора, потрібно вбити його в собі. Для того, щоб здобути свободу, людині необхідно, по-перше, зрозуміти причини пригнічення; по-друге, позбутися двоїстості, яка притаманна її внутрішньому світу: з одного боку – прагнення до свободи, а з другого – страх свободи. В результаті виникає внутрішній конфлікт, що поляризує дві його крайні позиції: людина водночас виступає сама собою і своїм гнобителем. Сутність цього конфлікту сформулював ще Е. Фромм; "Бути чи мати?" Його можна розглядати як таку ситуацію, де акт здобуття свободи зумовлює зміну внутрішніх ідентифікаційних детермінант, перехід від одного екзистенційного стану до іншого. Таким чином, суб'єктом критичної педагогіки виступає активна особистість, яка здатна до самотворення і самостановлення, а освіта виконує емансипаторську роль.

Інший представник цього напрямку філософії освіти А. Ілліч у книзі "Дешколяризація суспільства" презентує свою концепцію людини в системі відкритої освіти. Сутність його ідеї зводиться до наступного:

1) заперечення монополії освітніх закладів на освіту, їхня деінституціоналізація через їхню здатність до консервації й тиражування стереотипів, міфів, ідеологічних штампів та підтримку нерівності в освіті;

2) диверсифікація шляхів освіти через створення своєрідної мережі з обміну знань;

3) відмова від Homo Faber як освітнього ідеалу, який зорієнтований на активне перетворення оточуючого середовища.

Натомість А. Ілліч вважає, що освітнім ідеалом має стати людина, яка визнає автономність і значимість індивідуальної свободи в міжособистісному спілкуванні, будує свої стосунки з

іншими людьми та природою на основі взаємоповаги, творчості й етичної самоцінності. Саме роз'ясненню цієї позиції присвячена його інша книга "Засоби конвівальності".

Важливими для розуміння нової парадигми освіти є ***онтологічні*** уявлення про відсутність жорсткої структурованості і самовизначеності речей та явищ, обмеженість резервів пластичності реальності, які зумовлюють ступінь її раціональності, визнання вічності людського буття, єдності та гармонії людини і Всесвіту. Саме на цьому ґрунтуються основні положення ***граничної педагогіки*** Г.Жиру, який презентує емансипаторсько-педагогічний і постмодерністський напрямки філософії освіти. Категорія "границя" використовується для визначення у метафоричному і буквальному розумінні того, як влада через освіту встановлює границі, які стають перешкодою для досягнення свободи самостановлення особистості. Поняття "границя" дає можливість окреслити своє проблемно-культурне поле і виявити безпечні та небезпечні місця, що відрізняють нас від *Інших.* Нарешті, на думку Жиру, це поняття виступає прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі.

Іншим ключовим поняттям граничної педагогіки виступає "трансгресія" (лат. trans – крізь, через; і gressus – наближатися, переходити) – поняття, запозичене у постмодернізмі, де воно означає феномен переходу непрохідної границі, і, передусім, – границі між можливим і неможливим). Постмодернізм однозначно пов'язує акт трансгресивного переходу з можливостями вибору різних шляхів подальшого розвитку особистості.

Завданням освіти, з позицій граничної педагогіки, є створення таких педагогічних умов, в яких студенти і викладачі стають "трансгресорами", тобто спроможні подолати границі свого соціокультурного, психоемоційного, когнітивного поля шляхом спростування існуючих меж знання і створення нових через залучення різних культурних кодів із подальшою їхньою децентрацією і демістифікацією. Використання метафори пограниччя у педагогіці дає змогу виявити інтеркультурні механізми формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчити практику створення інтеркультурних цінностей.

Пограниччя виступає як поле постійних інтеракцій різних культурних кодів і сенсів, де можливість і неможливість вже не протидіють на онтологічному рівні, а створюють відносини співприсутності, де знання постійно добувається з-під контекстуальних нашарувань, беручи до уваги присутність національно-культурного, історичного, індивідуального компонентів у конституюванні особистості. Таким чином, гранична педагогіка актуалізує необхідність аналізу трансгресії як деякого екзистенційного стану в освітньому процесі.

Культурно-орієнтуючий аспект філософської парадигми освіти у світлі постнекласичної науки полягає у спрямуванні мотивації та визначенні моделей культурної активності. Говорячи загалом про комплекс ідей, що випливає з постнекласичного знання, зауважимо, що вони базуються на визнанні факту альтернативності, мінливості, різноманітності розвитку, врахуванні екзистенційних та культурних умов зародження нового типу цивілізації, що в сучасній освіті створює умови для реалізації одного із взасадничих її принципів – принципу світоглядного і культурного самовизначення особистості.

В ***епістемологічному*** аспекті – це антропологізація знання та його дискурсивність, що є властивим для постнекласичної епістемології. Це важливе методологічно–світоглядне зрушення пов'язано з введенням суб'єкта або його характеристик до тлумачення реальності: людина виступає не просто як елемент, який разом з іншими утворює картину світу, але й виступає як активний учасник усіх соціальних та природних процесів, слугує точкою відліку в будь–якому знанні про світ. У такий спосіб наука "олюднюється". Досліджуються різні можливі характеристики суб'єкта як учасника пізнавального процесу, а саме: чим він керується у своїй пізнавальній діяльності, як здійснюється пізнавальна практика, на що спрямований його процес пізнання (ціннісні орієнтації).

Елімінація суб'єкт–об'єктної опозиції означає, що вони більше не утворюють дуальність, а зумовлюють один одного. Дослідники пропонують використати суб'єкт–суб'єктний підхід, який забезпечує розуміння як "акт смислопородження", тобто виникнення сенсу. Це не відчужений акт, не відчужене знання,

а єдність духовного буття того, хто розуміє, і того, кого розуміють. Зрозуміти себе означає зрозуміти Іншого.

Отже, в постнекласичній епістемології знання розуміється не як джерело влади, домінування (наприклад, вчителя над учнем), а як джерело внутрішньої особистісної трансформації. У такому контексті пізнання розглядається як двобічний процес, де людина, що пізнає і прагне до істини, водночас зіткається з потребою самозмінюватися. Головними характеристиками знання стає мінливість, плинність, суперечливість, різнорідність. Відмова від лінійності, репродуктивості в освіті передбачає відмову від знання в стилі "prêt-à-porter", тобто "готового" знання. Навпаки, завданням агентів освітнього процесу стає пошук знання – сумісне його створення та народження. Мова йде про їхню участь у знанні, що вибудовується, стає – "becoming knowledge". У такому сенсі можна говорити і про перевідкриття для себе невідомих істин, і про розвиток нових підходів.

Постнекласична епістемологія також відмовляється від визнання єдиних, універсальних методів для всіх наук: припускаються самі різні пояснення і інтерпретації реальності. Поряд з математичними, кількісними можливі навіть якісні, "розуміючі" методи, що передбачають високий ступінь рефлексивності, тісну взаємодію суб'єкта і об'єкта, розуміння ситуації і "співпереживання" в контексті дослідження. Специфічність зазначених методів зумовлюється особливістю постнекласичного розуміння сучасного знання, яке тлумачиться як дискурсивне, тобто як "розуміюче", знання-роздум, знання-бесіда, "розмова" альтернатив. Дискурсивний характер знання передбачає переосмислення і переоцінку соціокультурного середовища. Має місце відхід від однозначності у визначенні істини, що передбачає можливість говорити про існування множинності сенсів, значень, конотацій. У такій множинній системі значень опозиції не фіксуються. Натомість спостерігається трансгресія, перехід та подолання меж. Знання набуває рис плюральності, контестуальності, інтердисциплінарності. Викладені методологічні позиції є основою становлення суб'єкт-суб'єктних відношень в аудиторії.

Таким чином, конструювання та впровадження нових освітніх моделей потребує певних змін у світоглядних засадах освіти, зокрема вітчизняної. Одним із засадових її принципів має бути дотримання світоглядного та культурного самовизначення людини. В особистісному ракурсі освіта повинна враховувати: зміни стереотипів поведінки; образи мислення. У соціальному плані вона має брати до уваги: зміни моделей освіти; способи трансляції соціокультурного досвіду поколінь; відповідність змісту освіти сучасній науковій картині світу та сучасним освітнім ідеалам; стиль соціально-політичної діяльності та ін. Сучасні знання все більше орієнтуються на гуманітарні цінності, на людину, на те, яким повинен бути світ. Вони перестають бути ціннісно-нейтральними, що, насамперед, накладає відповідальність і на освіту.

УРИВКИ З ТВОРІВ

Концептуальні засади сучасної філософії освіти

В. Андрущенко. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи // Філософія освіти. – 2006. – №1. – С. 6-12.

[…] У результаті поглибленої філософської рефлексії сучасних світових і вітчизняних реалій, змісту феномену “освіти”, місця і ролі останньої в сучасній Україні і в контексті нових світових реалій були сформовані філософські засади, на основі яких формувалися рекомендації щодо стратегії розвитку галузі та новітніх основ державної освітньої політики. Маю підстави звернути увагу на п'ять принципових положень, які складають концептуальну канву сучасної філософії освіти:

– сучасну систему освіти України слід розглядати у контексті її становлення і розвитку (трансформації, модернізації); враховуючи нові світові реалії, рішуче відмежовуючись від колишньої надмірної ідеологізації, адміністрування та авторитаризму, й одночасно спадкоємно переймаючи й продовжуючи все те, що складало гуманістичне надбання минулої епохи, вона збагачується новітніми світовими надбаннями й утверджується як система національна, що владно заявляє про власну конкурентоспроможність у європейському і світовому освітньому просторі; основні напрями модернізації освіти у першій третині XXI століття визначають Болонські домовленості, які виконуються в

Україні за умови збереження національної педагогічної матриці і тих переваг, якими система освіти України завжди славилася в Європі й у світі;

– сутність сучасного процесу навчання складає не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур;

– філософське підґрунтя навчально-виховного процесу складають принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних та загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії та практики, гуманітарного і природничого знання; навчальний процес здійснюється на основі плюральної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми (технології) організації навчання та виховання особистості;

– останнє потребує активного переоблаштування навчально-виховного процесу на засадах інформаційних технологій та мовних стратегій, розробки та впровадження інтегративних курсів та лекторіїв, підвищення ролі самостійної роботи студентів та навчальної практики [...]

***Завдання**: сформулюйте основні концептуальні засади сучасної освіти.*

Критичне мислення як екзистенційна необхідність

Фрейре Пауло. Педагогіка пригноблених. – Київ, 2003. – С. 70-75.

[…] Діалог – це змагання між людьми, посередником між якими виступає світ, за те, щоб назвати цей світ. Відповідно, діалог не може відбуватися між тими, хто хоче назвати світ, і тими, хто цього не прагне, тобто між тими, хто заперечує право інших промовити власне слово, і тими, чиє право промовити слово заперечується. Ті, чиє споконвічне право промовляти свої слова заперечується, повинні, передусім, заявити

про це своє право й запобігти продовженню дегуманізуючої агресії проти себе.

Якщо саме у промовлянні своїх слів люди, називаючи світ, трансформують його, то діалог становить спосіб, за допомогою якого вони досягають значення як людські істоти. Таким чином, діалог – це екзистенційна необхідність. І якщо діалог – це змагання, в якому об'єднані роздуми й дія його учасників, спрямовані на світ, що має бути трансформи претекстом для маніпуляцій. Вона має генерувати інші дії свободи, інакше це не любов. Лише усуваючи ситуацію гноблення, можна відновити любов, яка робить таку ситуацію неможливою. Якщо я не люблю цього світу, якщо я не люблю життя, якщо я не люблю людей – я не можу провадити діалогу.

З другого боку, діалог неможливий без скромності…Як я можу провадити діалог, якщо я завжди виявляю невігластво в інших і ніколи не бачу його в самому собі? Як я можу провадити діалог, якщо я вважаю себе чимось відмежованим від інших, від "речей", у яких не можу розпізнати інших "я"? Як я можу провадити діалог, якщо я вважаю себе належним до замкненої групи "справжніх" людей, які володіють правдою та знанням і для яких усі інші – це "оті людці" чи "немиті волоцюги"?

Діалог також вимагає високої довіри до людства, віри в його здатність робити й переробляти, творити й відтворювати, віри в покликання людей стати повноцінними людьми (що є не привілеєм еліти, а природним правом кожного). Віра в людей – це апріорна вимога до діалогу; "діалогічна людина" вірить в інших ще до того, як зустрінеться з ними віч-на-віч. Однак, її віра не наївна. "Діалогічна людина" критична і знає, що, хоча люди здатні творити й перетворювати, у конкретній ситуації відчуження окремі особистості можуть виявити свою слабкість у реалізації цієї здатності. Не підриваючи віри такої особистості в людей, ця можливість, проте, виступає для неї як виклик, на який вона мусить відповісти. Вона переконана, що здатність творити й перетворювати, хоча й знижена в конкретних ситуаціях, може відроджуватись. І це відродження може відбуватися – не саме собою, а в і через боротьбу за визволення – за умов заміни рабської праці на визволену працю, що вносить життєрадісність у життя. Без такої віри в людей діалог стає фарсом, що неминуче вироджується в патерналістські маніпуляції […]

Діалог неможливий і без надії. Надія закорінена в недосконалості людей, з якої вони виходять у своєму постійному пошуку, пошуку, що

його можна здійснювати лише спільно з іншими. Безнадія – це форма мовчання, заперечення світу й утечі від нього. Дегуманізація, що випливає з несправедливого ладу, не причина для розпачу, а поштовх до надії, що веде до невтомного пошуку гуманності, що її заперечує несправедливість. Однак, надія не полягає в тому, щоб згорнути руки й чекати. Поки я борюся, мною рухає надія; і якщо я борюся з надією в серці, я можу почекати […]

І нарешті, справжній діалог неможливий без критичного мислення, – мислення, що обстоює нерозривну солідарність між світом і людьми й не визнає дихотомії між ними; мислення, що розглядає реальність як процес, як трансформацію, а не як статичну сутність; мислення, що не відділяє себе від дії, а постійно перебуває в тимчасовості без страху перед пов'язаними з цим ризиками. Критичне мислення контрастує з наївним мисленням […] Для людини з наївним мисленням важливим є пристосування до цього нормалізованого "сьогодні". Для критичного мислення важливе значення має неперервна трансформація реальності в ім'я неперервної гуманізації людей […] Для наївного мислителя мета полягає якраз у швидкому відшукуванні цього гарантованого простору й пристосуванні до нього. Таким чином, заперечуючи тимчасовість, він заперечує й самого себе.

Лише діалог, що вимагає критичного мислення, здатен також і генерувати критичне мислення. Без діалогу немає спілкування, а без спілкування не може бути справжньої освіти. Освіта, здатна розв'язати суперечність учитель–учень, відбувається за ситуації, коли обидва спрямовують свої пізнавальні дії на об'єкт, що є посередником між ними. Отже, діалогічний характер освіти як практики свободи починається не тоді, коли вчитель-учень зустрічається з учнями-вчителями в педагогічній ситуації, а, радше, тоді, коли перший спочатку запитує себе, *про що* він чи вона вестиме діалог з останніми. І турбота про зміст діалогу – це справжня турбота про програмний зміст освіти.

Для антидіалогового банківського педагога питання змісту просто стосується програми, про яку він розповідатиме учням, і він відповідає на свої власні запитання, організуючи свою власну програму. Для діалогового проблемно-орієнтованого вчителя-учня програмний зміст освіти – це ані дарунок, ані вкладення (певні обсяги інформації, що мають бути вкладені в учнів), а, скоріше, організована, систематизована й розроблена "репрезентація" особистостям тих речей, про які вони хочуть знати більше [...]

Завдання: *підготуйте письмову відповідь на одне з наведених питань.*

1. Яку роль освіті відводить Фрейре?

2. Як його розуміння освіти співвідноситься з думками відомих Вам мислителів, Вашими власними думками?

3. Як розуміє діалог Фрейре? Які вимоги до діалогу ним висуваються?

4. Поясніть, будь ласка, його вислів "діалог – це екзистенційна необхідність".

5. Охарактеризуйте "діалогічну людину".

6. Чи можна сказати, що "діалогічна людина" – критична? Обґрунтуйте свою позицію.

7. Що таке критичне мислення? Чи відносите Ви себе до людини, яка ним володіє?

8. Чи можна сказати, перефразуючи Фрейре, що критичне мислення – "екзистенційна необхідність"? Обґрунтуйте свою думку.

Навчання як ритуалізоване дійство

П. Макларен. Поняття "ритуалу" в освітніх дослідженнях // McLaren P. The Treatment of Ritual in Educational Research/ Schooling As a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. – N.Y., 1999. – p. 24-29.[8]

[…] Педагог-етнограф, ґрунтуючись на загальновизнаних соціологічних істинах, не усвідомлює значення ритуалу як пояснюючого концепту у вивченні шкільних практик. […] Звичайно, що ритуал застосовувався при аналізі співу національного гімну, "дня відкритих дверей", молитви, шкільних зборів та церемоній відкриття. Проте, недооцінка ритуалу соціальними науками призвела до нерозуміння дослідниками того, що *навчання (інструкції, вказівки) є ритуалізованим дійством*. […]

Огляд літератури з ритуалу і навчання

Ритуалу приділялося багато уваги антропологами і теологами, проте для освітян він не уявляв ніякого інтересу. Значна кількість праць присвячена освіті як способу передачі культурного знання, де культура

[8] Переклад І. Предборської.

як ритуальна дія, що конституює та живить ідеологію і поведінку, залишилася недослідженим в контексті шкільної структури.

[…]Протягом останніх років теоретики освіти різних напрямків – від І. Ілліча до Р. Кортні – заговорили про існування ритуалів в освіті. Навчання як "перехідний ритуал" обговорювалося з погляду учителів-початківців – Едді (Едді, 1969), таких досвідчених фахівців, як Фостер (Foster, 1974). Інші вбачали у навчанні обряд ініціації – Ленсі (Lancy,1975) та Мейєр (Meyer, 1977). Застосовуючи гоффманівські поняття до шкільного гетто, Мур (Moore, 1976) використовує терміни "ухилення від ритуалів" та "презентація ритуалів" для пояснення інтеракції студент-викладач. Лутц і Ремсі (Lutz &Ramsey,1973) пов'язують ритуали із системою думок, які існують в школі, описуючи їх як "ненав'язливі вказівки", за допомогою яких посилюються шкільні правила. В працях Вейсса (Weiss & Weiss, 1976) описано обмін різдвяними подарунками ("таємна приятельська церемонія") як місцевий звичай інтенсифікації відносин. Сміт (Smith,1979) підкреслює важливість церемонії як освітнього досвіду, порівнюючи її із п'ятьма принципами естетичного за Дьюї: зберігання, напруженість, накопичення, антиципація та здійснення. Кліфтон (Clifton,1979) убачає в ритуалі прямий зв'язок із викладанням – інструктажем підчас уроків та "педагогічним стилем". "Рутинізація" як дещо пом'якшений прояв ритуалу, на думку Уіллоуера (Willower, 1969), слугує свого роду захисним механізмом. […] Коннеллі та Кландінін (Connelly & Clandinin,1982) пов'язують ритуал із процесом розвитку вчительського "особистого знання".

Ілліч (Illich, 1970) та Капферер (Kapferer, 1981) наголошують на політичній, "гегемонній" або містифікуючій функції шкільних ритуалів, які підтримують домінантну шкільну культуру. Вони регулюють систему соціально-економічних заохочень і виступають механізмом соціального контролю, як пишуть Бернстайн та ін. (Bernstein *et al., 1*966). Їхні праці (під впливом ідей Дюркгейма) виокремлюють інструментальну та експресивну сфери шкільної культури. Макларен (1982b) звертає увагу на прояви насильства серед дівчат-учениць, вихідців з робітничого середовища, як ритуалізований, часом безсвідомий, опір соціальному устрою, що пригнічує. Герке (Gehrke,1979) розміщує ритуали в контексті "прихованого навчального плану", який соціалізує студентів згідно з структурою ієрархії, і

зазначає, що ритуали виконують миротворчу функцію – згладжують конфлікти, сприяють гармонії.

Кленсі (Clancy,1977) говорить, що ритуали є формою захисту проти індивідуальної індоктринації харизматичними та провокативними вчителями. […] Дослідження Еверхарта та Дойле (Everhart & Doyle,1980), а також Джонсона (Johnson, 1980) підкреслюють важливість як символічного, так і матеріального аспектів шкільної культури (постери, девіз і т.п.). Грамет (Grumet,1978) використовує театральну метафору (“весь світ - театр”) для артикулювання ідеї, що учбовий план має ритуальну форму. […] О’фаррелл (O'Farrell,1981) та Кортні (Courtney,1980, 1981) пов’язали ритуал із креативною драмою, шкільним програмуванням та роботами В. Тернера та Б. Майєрхофа. […]

Дослідження Іллiча, Герке, Каменса та Капферера відстоюють ідею про те, що шляхом просякаючої містифікуючої влади ритуалів соціальне життя виглядає досить природнім. Містифікуюча влада розуміється як процес, через який ритуали як культурні форми об’єктивуються у символічне, що й слугує підтримці соціального устрою. […]

У роботах Г. Жиру, М. Еппла та Р. Шарп говориться про необхідність аналізу шкільних ритуалів в контексті культурного середовища, проблематизуючи відносини навчання, влади, конфлікту і класу. […] Для Жиру школа виступає тою установою, що легітимізує певні практики з раннього дитинства, надаючи перевагу багатим і білим. М. Еппл, зокрема, торкається питання, як “рутина і ритуали” шкільного життя впливають на школу як соціально-економічний інститут (Apple, 1978, p. 485). Шарп зауважує, що якщо політична програма не визнає приховані ідеї ідеології, втілені у соціальній рутині та ритуалах на всіх рівнях шкільної практики, вона приречена на провал (Sharp, 1980, p. 86). […] Проте цитовані автори зазвичай ігнорували роботи з досліджень літургії та символічної антропології.

Завдання: *підсумуйте погляди наведених дослідників і покажіть роль ритуалів у навчальному процесі; чи погоджуєтеся Ви з висловом* “*навчання (інструкції, вказівки) є ритуалізованим дійством*”, *обґрунтуйте свою позицію.*

Постнекласичні підходи в освіті

Володимир Буданов Синергетичні стратегії в освіті // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 46-53.

[…]Для зміни освітянської стратегії нам відпущено лише коротку історичну мить. Це можливо завдяки тому, що нова голістична методологія вже досить розвинена. На наш погляд, природно було б увести синергетику в освітянський процес відразу за трьома напрямами […]:

1. **Синергетика для освіти […]**: інтегративні курси синергетики в середній та вищій школі по завершенні кожного курсу навчання – підготовча, початкова, середня школа, цикл фундаментальних дисциплін у вищій школі, цикл спеціальних дисциплін, аспірантура, факультети перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів і викладачів, адаптивні курси й одержання другої освіти людьми у зрілому віці. І починати треба зі створення навчальної літератури та спеціальних потоків ФПК. Це шлях спірального сходження рубежами усвідомлення цілісності світу.

2. **Синергетика в освіті […]**: впровадження в окремих дисциплінах матеріалів, що ілюструють принципи синергетики в кожній дисципліні – природничій чи гуманітарній. Можна знайти розділи, які вивчають процеси становлення, виникнення нового, і тут доречно поряд із традиційною використовувати і мову синергетики, що дає змогу в подальшому утворити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, поле цілісності науки та культури.

3. **Синергетика освіти […]**: синергетичність самого процесу освіти, становлення особистості, здобування знань. Тут найбільшою мірою виявляється антропний, постнекласичний характер синергетики в процесах діалогу та розвитку самореферентних систем. Високі приклади педагогічної майстерності – найкращі зразки застосування цілісних синергетичних підходів. Але нині проблема полягає не в тому, щоб створити єдину методику, а в тому, щоб навчити педагога свідомо утворювати свою, тільки йому притаманну методику та стиль, залишаючись на позиціях науки про людину.[…]

Синергетика в образовании: возможности методологи (круглый стол в редакции журнала "Філософія освіти") // Філософія освіти. 2006. – № 3. – С. 54-93.

Ірина Добронравова […] Я бачу, принаймні, дві можливості, які відкриває синергетична методологія перед освітою і філософією освіти. Передусім, це розуміння освіти як освіти людини, тобто як її становлення. Оскільки становлення нового цілого – це і є самоорганізація, що є предметом синергетики, ми можемо спробувати використати синергетичну методологію як основу освітніх стратегій… Створення умов для самоорганізації учня як суб'єкта освіти, яка тепер розуміється як самоосвіта – ось непросте завдання практичної філософії освіти… Звідси випливає інша можливість роботи синергетики для освіти: вироблення на основі синергетичних знань конкретних прийомів, які перетворюють організований зовні навчальний процес в процес самоорганізації. Мені вже доводилося розповідати в якості прикладу про простий прийом створення динамічного хаосу в аудиторії шляхом позначення в якості конкуруючих атракторів альтернативних варіантів вирішення дискутованої проблеми. Тоді траєкторія думки, що складається в кожній групі, не буде наперед визначена, а виявиться результатом процесу самоорганізації [..]

Володимир Кізіма. Ідея та принципи постнекласичної освіти // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 20-31.

[…] Представники **класичної парадигми** виводили (і виводять) знання про людину із загального, світоглядно-філософського уявлення про світ (незалежно від того, чи сприймався він як матеріальна субстанція або ж як буття духу чи ідеї), розглядаючи людину як його частину, вторинну і цілком залежну від нього. Викладач у цьому разі виступає як посередник, що передає одержану систему знань учневі й уособлює собою корпоративну мудрість "класиків", які стоять за ним і яких він лише артикулює. Його індивідуальна значущість визначається тільки тим, наскільки майстерно і адекватно він доносить до аудиторії усталені позиції загальновизнаних авторитетів. Система знань тут панує і над викладачем, і над учнем. Класична освіта вимагала збереження та засвоєння "класичних" взірців, була рухом від минулого до сучасного, мала насамперед відтворювальний характер. Для неї характерна формалізована, бюрократична педагогіка, яку можна характеризувати як до певної міри авторитарну: вона розглядає учня як пасивний об'єкт, який треба

примусово наповнити знаннями (“окультурити”) відповідно до попередньо опрацьованих до деталей і прийнятих програм і методики. Навчання відбувалося як процес накопичення певного обсягу інформації, оволодіння і здатність маніпулювання якою вважалися ознакою освіченості людини […]

Некласичний підхід розглядає суб'єкта, людину як таку, що здатна поставити себе в центр ситуації або й усього світоладу. Ілюстраціями некласичної позиції можуть слугувати декартівське “Я мислю, отже, існую”; кантівська позиція “Дайте мені матерію, і я побудую світ” або його впевненість у тому, що думка людини відповідає світові не тому, що відображує його, а тому, що світ побудований у відповідності з апріорними формами людського мислення. Можна згадати і відоме марксівське: “Філософи досі лише пояснювали світ, а завдання полягає в тому, щоб змінити його” тощо. Новою методологічною настановою є орієнтація на світ як на привід і засіб розвитку людини й самої людської життєдіяльності. Первинним розглядається не світ, а саме людина, нескінченним визнається не стільки фізичне буття і речі, скільки її внутрішній світ […]

Особливості постнекласичної освіти […] Головна відмінність між традиційними і сучасними типами освіти полягає в тому, що вони відштовхуються від різних принципів – принципу причинності, у першому випадку, і принципу сизигійності, – у другому. Як відзначалося, традиційні типи освіти базуються на причинно-наслідковому механізмі розгортання думки, де причиною і основою мислення вважається або об'єкт (класичний підхід), або суб'єкт (некласичний підхід). Постнекласична методологія виходить з іншого. Вона враховує, що сьогоднішні реалії […] роблять тривіальним твердження, що не світ і не людина існують самі по собі, а їхня цілісність, яка і повинна бути і стає нині головним об'єктом уваги. У межах цієї цілісності, – і це принципово, – абсолютний поділ на об'єкти і суб'єкти втрачає сенс (у тоталлогії тимчасові носії цих функцій позначаються однаково – як дискрети). […] Метою справді повинна бути творчість, але не як самоціль і не за будь-яку ціну, а як синергія. Саморозвиток людини має сенс тоді, коли він водночас є умовою подальшого взаєморозвитку людини і суспільства […] У широкому метафізичному плані синергія виступає як сизигія – суб'єкт-об'єктне увідповіднення, коли суб'єкт виступає як об'єкт власної активності і, отже, різниця між ними зникає. Залишаються лише їхні постійні відносини у ході взаєморозгортання і взаємоувідповіднення [...]

Філософські засади американської освіти

Т. С. Кошманова Нео-прагматизм як сучасна філософія американської освіти? // Американська філософія очима українських дослідників. – Полтава, 2005. – С. 80-98.

Прагматизм як основа американської філософії

[…] Прагматизм (від грецького слова, що означає "добре зроблена річ") виник як унікальна американська філософія наприкінці XIX ст. Такі освітні теорії, як прогресивізм, експериментaлізм Джона Дьюї і соціальний конструктивізм згодом стали галузями прагматизму. Прагматизм зазнав великого впливу Гебарта Спенсера, особливо його концепції "позитивного" відбору змісту освіти й природного учіння. Прагматизм, або нео-прагматизм, заснований сучасною наукою і еволюцією, розвинув чітку емпіричну епістемологію, що відрізняється від ідеалізму і раціоналізму. Його темами стали "практичність", "зміна", "зростання" і "невпевненість", на відміну від "порядок", "кінечність", "істина", що переважали у старих системах. Нео-прагматисти наголошують на "незавершеності", "випадковості", "наслідках людського досвіду", "широко відчиненому всесвіті" і "реконструкції людського досвіду", "природному учінні".

[…] Для прагматиста освіта – експериментальний процес; це є метод, за допомогою якого розв'язуються проблемні ситуації, що виникають протягом взаємодії людей зі світом. Дьюї стверджував, що найвище зростання людина отримує, коли набуває досвіду взаємодії у розумній і рефлективній манері. Традиційні філософські перспективи, представлені ідеалізмом, реалізмом, переніалізмом і есенціалізмом недовірливо ставляться до інтердисциплінарного підходу в освіті на засадах неопрагматизму […]

Соціал-конструктивізм і постмодернізм
як філософія сучасної педагогічної освіти США

Якщо прихильники Дьюї, як прогресивні освітяни, підтримували метод проектів, педоцентризм, творчо орієнтованих педагогів, які наголошували на індивідуальності дитини, – в цей же час були також такі прогресивісти, яких особливо цікавила соціальна зміна. Цих прогресивістів називали соціальними реконструктивістами, вони наполягали на ідеї, що прогресивна освіта повинна зробити більше, ніж просто реформувати соціальний і освітній status quo; вона повинна прагнути створити нове суспільство.

Соціальний реконструктивізм є філософією освіти, яка відстоює те, що людство перебуває в стані глибокої культурної кризи. Якщо школи відображатимуть домінантні соціальні цінності, які пропонують традиційні теоретики педагогіки, то тоді, за реконструктивістами, організована освіта може успадкувати і соціальні незгоди, які виступають симптомами поширених проблем і нещастя, що оточує людство[…] Теорія соціального реконструктивізму в кінці 1970-х – на початку 1980-их рр. набула назву "соціальний конструктивізм", в якій наголошувалося на самостійній побудові, а не перебудові вчителем власних професійних знань. Ключовим поняттям цієї популярної філософії навчання є так звані "місконцепції" студентів – їхні побутові уявлення про теорію навчання й виховання (або про будь-яку іншу теорію), які викладачі повинні виявити у своїх студентів, обговорити, визначити помилковість, і на засадах нових знань допомогти студентам сформувати нові, наукові (або "правильні") концепції.

[…] Замість концепцій структури, догматизму, раціоналізму, модернізму, позитивізму та інших, що традиційно розглядають природу знань, постмодерністи пропонують невизначеність, сумнів, несистематичний виклад людської перцепції, свободу від будь-якої супервстановленої системи знань[…]

Постмодерністи критикують будь-які універсальні пояснення упорядкованих систем, пропонуючи замість цього трансформативне звільнення, що включає турботи "маргіналізованих" людей (тобто тих, кого не завжди визнавали мислителі "основного потоку"). Встановлення такої диверситивності в теорії передбачає звільнення індивідів від проблем віку, класу, расових і етнічних упереджень. Розуміння почуттів, ставлень, бажань таких "відкинутих" індивідів досягається за допомогою методів мікророзповіді чи "орієнтованого" діалогу, що дає змогу вивчити їхні "приховані" думки про освітню політику і боротьбу в шкільному довкіллі[…] Як і прагматисти, постмодерністи розуміють демократію у постійній зміні. За Дьюї, зміна завжди превалює в демократії, вона надає демократії унікальності і здібності задовольнити вимоги інновацій у педагогічній теорії і практиці... Як і екзистенціалізм, постмодернізм шукає значення в ситуаційному контексті, текстурі, у зростанні самосвідомості[...]

***Завдання**: напишіть творчу роботу, в якій визначте філософські засади вітчизняної освіти.*

Проблемні питання

- ✓ В одній зі своїх статей український філософ В. Кізіма пише, що сучасна "освіта втратила душу". Чи погоджуєтесь Ви з цим твердженням? Мотивуйте свою позицію.
- ✓ Як би Ви визначили основні проблеми сучасної освіти?
- ✓ Чим, на Вашу думку, зумовлена криза традиційної (класичної) парадигми освіти?
- ✓ Що означає гуманізація та демократизація освіти?
- ✓ Чим зумовлена актуалізація постмодерністських тенденцій у педагогіці?
- ✓ Охарактеризуйте відповідність вітчизняної системи освіти сучасним філософським і педагогічним тенденціям.
- ✓ Сформулюйте основні завдання модернізації української системи освіти.
- ✓ Які філософські засади сучасної парадигми освіти?
- ✓ Як впливають на зміст, методи освітнього процесу сучасні соціокультурні та політичні процеси?
- ✓ Чи готова вітчизняна освіта формувати критичне мислення? Аргументуйте свою позицію.

Список рекомендованої літератури

1. *Андрущенко В. П.* Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю: 2-ге вид.допов. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
2. *Буданов В.* Методология и принципы синергетики // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 143-173.
3. *Гайденко В.* Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 91-100.
4. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
5. *Горбунова Л.* Можлива відповідь освіти на виклик after-постмодерну // Вища освіта України. 2003. – № 2. – С. 13-20.
6. *Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И.* Введение в философию образования: Учеб.пособие. – М.: Логос, 2000. – 223 с.
7. *Добронравова І.* Філософія науки і синергетика освіти // Вища освіта України. 2003. – № 2. – С. 7-13.
8. *Жиру Г.* Гранична педагогіка і постмодерністські політики // *Гендерна* педагогіка: Хрестоматія / За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2006. – С. 80-92.
9. *Кізіма В.* Ідея та принципи постнекласичної освіти // Вища освіта в Україні. – 2003. – № 2. – С. 20-31.

10. *Клепко С. Ф.* Українська царина філософії освіти // Практична філософія. – 2001. – № 1(№ 2). – С. 197-211.
11. *Лутай В.* Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр "Магістр – S" Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
12. *Огурцов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб: РХГИ, 2004. – 520 с.
13. *Предборська І.* Постнекласичні ін(тервенції) в освітньому дискурсі // Вища освіта України. 2003. – № 2. – С. 37-41.
14. *Радіонова І.* Теоретичні інтенції і практичний досвід критичної педагогіки // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 74-86.
15. *Романенко М.* Становлення філософії освіти: на перетині філософії та педагогіки // Персонал. – 2004. – № 6. – С. 50-53.
16. Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 лист. 2000 р. Зб.наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенка. – К: Знання, 2000. – 520 с.
17. Філософські абриси сучасної освіти: Монографія. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2006. – 226 с.
18. *Фрейре П.* Педагогіка пригноблених. – К.: Юніверс, 2003. – 168 с.
19. *Фрейре П.* Формування критичної свідомості. – К.: Юніверс, 2003. – 176 с.
20. *Черепанова С.* Поняття "стиль мислення" у науці та філософії освіти // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб.наук.праць / Ред. кол. І. Зязюн (голов.ред), С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Нічкало, С. О. Сисоєва та ін. – Львів: Українські технології, 2002. – Вип. 7. – 544 с.
21. *Шевченко В.* Філософія освіти: проблеми самовизначення // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 18-29.
22. *Шубелка Н. В.* До питання про освітню парадигму // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 43-50.

РОЗДІЛ 3.
Онтологічні проблеми в предметному полі філософії освіти

Специфіка філософських проблем

Існування філософії, стверджує К. Поппер, було б неможливо виправдати при відсутності серйозних філософських проблем і надії їх вирішити. Однак, зауважує М. Мамардашвілі, "все, що називається у філософії "проблемою" не є нею в звичному сенсі слова як вирішення певного затруднення яким-небудь осяжним числом кроків. Філософська проблема, на його думку, це "наша поновлювана участь у бутті, яке може продумуватися тільки кожного разу заново, і тоді воно здійснюватиметься". Найсерйознішою філософською проблемою, яка кожного разу продумується тільки заново, бо тільки тоді можлива наша участь у бутті, є, власне, саме буття як повнота і єдність усіх видів реальності (об'єктивної, фізичної, суб'єктивної, соціальної і віртуальної). Цей розділ посібника має за мету встановити, яким чином проблема дослідження буття присутня у сучасній філософії освіти.

Буття – центральна проблема онтології

Дослідження буття – це найдавніша тема європейської філософії, розпочата досократиками і особливо Парменідом. Але термін для назви розділу філософії, що вивчає проблеми буття, – онтологія – був уведений в обіг лише на початку XVII століття Якобом Лорардо (Jacobo Lorhardo). На фронтоні виданої ним у 1606 р. книги "Ogdoas scholastica" вперше з'являється слово "ontologia" (новолат. від д.- грецьк. ὠνθι, род. відм. ὀντος – суще, те, що існує і λὀγος – вчення, наука) як синонім терміну

“метафізика”. У практичному використанні термін був закріплений Х. Вольфом. Він же розділив семантику термінів “онтологія” і “метафізика”, зародивши дискусію про співвідношення цих термінів, що продовжується по цей день.

Вольф, проголосивши кінцевою метою філософії з'ясування первинної основи всіх речей, поділив її на теоретичну і практичну частини. У практичну частину Вольф вніс етику, економіку, природне право і політику. Теоретична філософія – “наука про всі можливі предмети, наскільки вони “можливі” – розпадається на логіку і метафізику. У “раціональну теоретичну науку”, метафізику, Вольф включає онтологію, космологію, психологію і центр всієї своєї системи – природну теологію.

У сучасній філософії онтологія постає спробою найбільш загального опису універсуму і виразом картини світу, яка відповідає певному рівню пізнання реальності і фіксується в системі філософських категорій, характерних для цієї епохи чи філософської традиції.

Термін та ідея “онтології” наприкінці XX ст. почали використовуватися в інформатиці, в концепціях штучного інтелекту, в теоріях представлення знання, автоматичного перекладу. У комп'ютерних науках онтологія стає життєздатною стратегією побудови моделей різних явищ. Потрібна обережність при читанні робіт із терміном “онтологія” і не плутати намічений зміст слова з будь-якою з його альтернатив.

Пошук критеріїв, якою повинна бути онтологія

Найважливіший внесок у розробку онтологічної проблематики зробили Платон і Аристотель. У середньовічній філософії центральне місце займала онтологічна проблема існування абстрактних об'єктів (універсалій). Визначною віхою в духовній еволюції гуманістичної свідомості є картезіанська трьохскладова онтологія (Бог, природа, людина), геометричною транскрипцією якої вважають запропоновану Декартом систему координат. Картезіанська онтологія починає з утвердження фундаментальної онтологічної роз'єднаності двох субстанцій і потім шукає їхній гносеологічний взаємозв'язок, який не може бути поставлений під методологічний сумнів. Світ Декарта – це

світ сліпих речей і стихій, де людину представляє лише годинник із лінійкою та знаряддя дотику.

Основне річище філософських пошуків XX ст. – пошук так званої "нової онтології", вільної від вад механіцизму та субстанціалізму, атомізму та енергетизму, раціоналізму та метафізичності, емпіризму та соліпсизму. Шлях, пройдений філософським знанням за останні два століття, показує, що інтерес до онтологічної проблематики постійно зазнає випробувань, доходить навіть до повного заперечення необхідності чи можливості онтології. Класична онтологія, відчуваючи затяжну кризу з часів узагальнення і систематизації гегелівської філософії, навряд чи може розвиватися в строгих координатах класичного філософського дискурсу. Виникнення онтологічних проектів Е. Гуссерля, М. Гартмана ("нова онтологія"), М. Гайдеґґера ("фундаментальна онтологія"), Ж.-П. Сартра, Е. Кассірера, П. Тілліха та інших філософів XX ст. багато в чому було пов'язане з феноменом "незадоволеності онтологією". У "новій онтології", на відміну від традиційної онтології, не світ, не природа, а людина стає проблемною точкою відліку.

Онтологія, за П. Тілліхом, можлива, тому що існують поняття, менш універсальні, ніж буття, але більш універсальні, ніж поняття, що описують суще, тобто "принципи", "категорії" чи "граничні поняття". Людська свідомість тисячі років працювала над їхнім відкриттям, формуванням і впорядковуванням. Але до єдиної точки зору так і не дійшли, хоча відповідні поняття виникають знов і знов майже у всіх онтологічних побудовах. "Білими плямами" сучасної онтології залишаються питання виникнення всесвіту, поява життя, перехід від світу біологічного до світу соціального, поява людини. Зрештою, немає чіткого критерію того, якою повинна бути онтологія, що саме вона повинна враховувати і пояснювати.

Один із найбільш впливових варіантів онтологічної інтерпретації людської суб'єктивності належить М. Гайдеґґеру. Його спроба вирватися з лещат раціоналізованого і об'єктивізованого пізнання, насправді, є пропозицією іншого способу все тієї самої раціоналізації. Традиційний

гносеологічний підхід виявляється зміненим, але не подоланим. Замість людського пізнання – "опитування мови", "прислуховування до буття", людина ж зникає. У цьому сенсі у М. Гайдеґґера проблема людини не поставлена по-справжньому, а філософська антропологія не є основою його філософії. Філософами визнається, що М. Гайдеґґер мав рацію щодо критики картезіанської онтології, але його власна онтологія не вирішує проблеми, для розв'язання яких була створена картезіанська. Тому не можна уявляти справу так, ніби досконаліша гайдеґґерівська онтологія витіснила менш довершену картезіанську.

Проблема виокремлення онтологічного

Отже, зрима розумом реальність і конструйована розумом реальність ("предметизація") є предметом філософської онтології, де осмислюються граничні підстави буття. На відміну від наукових тверджень, онтологічними вважаються загальні твердження не про конкретні явища, а про характер світу, що мають природу якихось загальних посилань і допущень. Онтологічні твердження формулюються мовою онтології, яка оперує категоріями: буття, структура, властивості, форми буття (матеріальне, ідеальне, екзистенціальне), простір, час, рух, можливість, дійсність, необхідність, випадковість, причинність тощо.

Онтологія як особливий розділ філософії, присвячений дослідженню проблеми буття, покликана описувати універсально-загальні закони. І оскільки йдеться про пізнання першопринципів, спробу первинного тлумачення світу, то онтологічна проблематика претендує на центральне місце у філософії, координацію інших її частин і забезпечення єдності всієї філософії. Онтологічний аналіз рекомендують проводити "нейтралізуючи" пізнавальний вимір, тобто вплив уваги, інтересу повинен бути настільки нейтральним, наскільки можливо.

Межі людського розуму і розуміння обумовлені антропологічними, культурними і соціальними причинами. Онтологія прагне компенсувати скінченність людини,

виконуючи функцію стиснення основоположної для цієї культури інформації, що дає можливість досягти систематизації останньої у доступному для людського розуміння вигляді.

Хоча самі терміни "онтологія", "онтологічний" нині, як і раніше, широко використовуються, онтологія як філософська дисципліна майже не розвивається. Крім того, у сучасній філософії онтологію стали розуміти й інтерпретувати настільки різними способами й прикладати найменування "онтології" до різних галузей (різні "дисциплінарні" онтології", наприклад, соціальна онтологія, онтологія культури, онтологія свідомості, мови, математики), що сенс цього поняття розмився. Якщо мовиться про "буття" чого-небудь, то не обов'язково розмова йтиме про онтологію. Цей парадокс наводить на важливі роздуми. Якщо розмова про онтологію залишається необхідною нехай навіть у такому, "розмитому", варіанті, отже, ця філософська проблема не втратила свого сенсу.

Підтвердженням цього є філософія освіти, в рамках якої виокремлюють декілька перспективних напрямів досліджень: онтологія освіти (що таке освіта сама по собі); аксіологія освіти (які природа і джерела цінностей освіти); епістемологія і логіка освіти (яким чином вона відбувається); етика освіти (якою буває і якою повинна бути поведінка учасників освітнього процесу); методологія освіти (якими бувають і якими повинні бути методи сприяння освітньому процесу). Проте "онтологія освіти" поки що лишається не експлікованим лозунгом і знаменує необхідність дисциплінарного формування концепції виокремлення і функціонування онтологічних проблем у філософії і практиці освіти.

Філософія освіти і онтологія

Щоб розглянути онтологічні проблеми у предметному полі філософії освіти, здійснимо поділ онтологічної проблематики у першому наближенні згідно з існуючими підходами до визначення онтології як філософської галузі знань. В. Н. Сагатовський поділяє визначення онтології на три групи:

1) метафізичний підхід – увага фіксується на загальних підставах того, що існує;

2) феноменологічний – робиться акцент на людському відношенні до буття і на самій людині як предметі буття;

3) натурфілософський підхід – під онтологією розуміється вчення про будь-яке суще.

Відповідно до цього розподілу визначень онтології можна виявити і три групи присутності онтологічних проблем у філософії освіти.

Натурфілософський підхід: основні онтологічні моделі

У рамках натурфілософського підходу до онтології, який розуміє її як вчення про будь-яке суще, можна продовжити поділ онтологічної проблематики на три групи:

а) суперечка про природу світу, про утворюючу його матерію між 3 групами поглядів (основні онтологічні моделі) – монізм і плюралізм, матеріалізм і ідеалізм, атеїзм і теїзм (креаціоністські варіанти онтології);

б) проблема структури світу, тобто суперечка між субстанціоналізмом і антисубстанціалістськими моделями у філософії (евентизмом і енергетизмом) про те, чи носять компоненти світу характер речей (субстанцій), подій або процесів);

в) проблема структури змін, що відбуваються в світі, тобто суперечка між діалектикою і механіцизмом, детермінізмом і індетермінізмом, та філософськими моделями розвитку такими, як: креаціонізм, теорія еманації, преформізм, емерджентизм, еволюціонізм.

У філософії освіти досліджується залежність освітніх практик від вибору тієї чи іншої онтологічної моделі, наприклад, показується різниця в освітніх підходах, які базуються на ідеалізмі, реалізмі, прагматизмі та екзистенціалізмі.

Метафізичний підхід: істина і освіта

М. Мамардашвілі вказує на теологічне походження терміну “онтологія” як вчення про онтос, тобто божественну

протоплазму, світло, ефір божественного життя на відміну від емпірії, і вважає, що такі зчеплення термінів і самі ці слова не випадкові: "*Вони з'явилися через людську потребу розібратися в нас самих і в наших можливостях. Що ми можемо і чого не можемо, і на чому засновано те, що ми можемо*" [1]. Для освіти як суспільного інституту останнє питання є найважливішим: залежно від відповіді на нього визначаються її цілі, форми, методи, зміст і мільйони різних її дрібниць.

З цього погляду, "онтологія освіти" може бути розглянута як мережа допущень, набір попередніх вірувань, що стосуються природи людини, її здібностей і відносин зі світом і з'ясування граничних підстав всього того, що вона робить у житті, мистецтві, науці, освіті на основі і за допомогою конструювання певних понять, обговорюючи і виявляючи ці граничні підстави. "Онтологія освіти" виявляється тотожною онтології людини. Прикладом може бути розгляд філософії освіти у творчості М. Фуко як проекції теми влади і знання в онтологічній перспективі розвитку суб'єкта і форм суб'єктивності, яке розкриває нові грані освіти і складності онтологічної розмови про людину. Дослідження Фуко з археології сучасного стану знання про суб'єкта, генеалогії сучасної влади в західній цивілізації, онтології суб'єкта в його відношенні до самого себе, до інститутів в полі влади і до істини в полі знання, дискурсів про "смерть" суб'єкта, хворобу, безумство, нерозумність є дослідженням онтологічних підстав життєдіяльності людини.

Західна теорія освіти, що зародилася в Стародавній Греції, була нерозривно пов'язана з грецькими поняттями буття і істини. Це яскраво показує "притча про печеру" в сьомій книзі "Держави" Платона, якою Платон змальовує суть освіти пайдеї (paideia) [2, С. 299]. "Символ печери", не дивлячись на його простоту, повний глибоких сенсів і суперечностей. З одного боку, притча розповідає про істину, як про "непотайне" (алетейя, alethes), тобто про те, "що відкрито і присутнє в колі людського місцеперебування". З другого – притча описує історію переходів з одного місцеперебування в інше, коли на кожному з переходів людині відкривається інший рід непотайної (істини) [3, С. 351].

Якщо перші переходи (від споглядання тіней – до споглядання речей, освітлених вогнем, потім – до споглядання речей у світлі дня) символізують собою пізнання, то повернення до в'язнів, що залишилися в печері, символізує освіту. Людина, що бачила сонячне світло, вже не бачить в темноті того, що бачать в'язні, не розуміє їхніх обмежених уявлень, вони ж не розуміють її. І людині потрібно дуже багато сил, щоб переконати інших піти разом із нею вгору. Їй необхідно зробити вибір шляху освіти людей, що залишилися. І цей вибір ставить на перший план проблему істини. Саме на це вказує М. Гайдеґґер у своєму тлумаченні "притчі про печеру", кажучи, що між "освітою" і "істиною" є сутнісний зв'язок, який полягає в тому, що "сутність істини і рід її зміни тільки і роблять вперше можливим "освіту" в її основних контурах" [3, С. 350].

Освіта безпосередньо залежить від трьох чинників:
а) прийнятого педагогами розуміння пізнання і істини;
б) прийнятого у філософії розуміння істини і самого пізнання;
в) місця і ролі філософії у житті суспільства. Те, що філософія не є "зайвою" чи лише елітарною діяльністю, демонструє розвиток навчання критичного мислення в багатьох країнах, вивчення філософії у початковій школі Бельгії, Норвегії і Бразилії, нарешті, "міжсекторна стратегія філософії" ЮНЕСКО, за якою навчання філософії визнається як найважливіша діяльність і практика в сучасному житті та в освіті. Однак, посилення ролі філософії в освіті здебільшого розглядається вузько: освіта розуміється як ізольована галузь, що пов'язана з філософією тільки як із предметом навчання. Виникає стратегія радикального з'єднання освіти і філософії, сутність якої полягає в розумінні освіти як присутності в межах широкої констеляції філософських питань, що припускають єдність теорії і практики, свідомості і тіла, філософії і освіти.

При найближчому розгляді онтологічна проблематика є не що інше як "перевернута" гносеологія. Як писав М. Бердяєв, "онтологія шукає буття, яке було б об'єктивним", проте, "для онтології виявляється доступним буття, яке є продуктом думки і

вже раціональної обробки”[9]. Античною культурою це не осмислювалось як проблема, тому онтологія виступала як вчення про буття як таке, тобто не залежне від актів розуміння і процедур мислення. Ця взаємозалежність освіти (paideia) з буттям (яке пізніше було ідентифіковане з природою або богом) забезпечила, з тих пір, стійку онтологічну підставу для теорії освіти. Проте, з розвитком епістемології у XVII ст. і відповідно трансформації онтології (яка перетворила буття в дані почуттів та уяви) центр уваги освітньої теорії почав переміщатися до проблеми перебудови наших уявлень. У філософії Нового часу, коли був накопичений досвід науково-практичного перетворення природи і створення техніко-технологічної сфери життєдіяльності, гносеологія набуває самодостатнього характеру. Відбувається поворот від онтологічного до гносеологічного розуміння істини, який полягає у формуванні образу незалежної свідомості, як абсолютної пізнавальної системи відліку, а пізнавальні процедури постають способами конструювання онтологій: дійсність виявлялася такою, якою вона була представлена у формах пізнання.

Така гносеологічна традиція, укупі з побоюванням Декарта про злого демона, досягла своєї вершини в умовах невпинного розвитку інформаційних технологій, які, вважається, все більше і більше усувають відмінність між реальним і віртуальним. Ця ситуація яскраво ілюструється сюжетом кінофільму “Матриця”, в якому комп'ютерна система симулює дійсність для мільйонів поневолених машинами людей, що проживають свої життя в непробудному сні, нав'язаному комп'ютером. Сучасна технологічна ситуація, таким чином, ніби “зупинила” онтологічний вимір освіти загалом, а проблема інформаційної технології постає фундаментальною онтологічною проблемою [5]. Щоб відповісти на виклик інформаційних технологій, філософія освіти повинна потурбуватися про своє онтологічне обґрунтування. Освіті доводиться “лавірувати” між онтологічним і гносеологічним розумінням істини, тобто між розумінням істини або як

[9] Бердяев Н. А. Дух и реальность: Основы богочеловеческой духовности // Бердяев Н. А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – С. 365 // http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Berd/Duh_Realn01.php.

непотайної, кожного разу особливим чином сприйманої кожним суб'єктом на основі власної системи цінностей і сенсів і як основи буття (онтологічне розуміння), або як правильності сприйняття, мислення і висловлювання, що вивіряються за деяким об'єктивно і незалежно існуючим зразком (гносеологічне розуміння).

Феноменологічний підхід: сенс життя як онтологічна проблема

Феноменологічний підхід робить акцент на людському ставленні до буття і на самій людині як предметі буття.

Філософія завжди прагнула упорядкувати людські стани і сенси, допомагаючи людині досягти повноти буття, тому в ній все організовується навколо постановки провідного питання онтології як питання про сенс буття взагалі. У сучасній філософії ця проблема обговорюється знову з однієї простої причини: щоб розуміти щось, ми повинні мати місце в тому світі, який збираємося розуміти. Проблема одна – знайти собі місце в світі, щоб цей світ розуміти. Скажімо, розуміти його як світ, який за фізичними законами породжує істоту, здатну його зрозуміти. Можна і потрібно навчитися жити у світі не готових сенсів, а в такому світі, де сенси з'являються протягом життя. Історія є час у пошуках свого сенсу. Сенс встановлюється після історії, а не розгортається в часі.

Якщо особистісний аспект "сенсу життя" досить інтенсивно розвивається в сучасній психології, то онтологічний обійдений увагою вчених. Розгляд "сенсу життя" як онтологічної проблеми припускає, перш за все, співвідношення сенсу життя конкретної людини з уявленнями про "повноту буття" і самотворення.

Через філософію виражається ідеал зібраного в одну точку цілого свідомого життя, всього того, що має до нас відношення. М. Мамардашвілі це пояснює метафорою відображення і розпадання багатогранності людини в тисячах уламків дзеркал. Деякі віддзеркалення і "знімки" з них нерідко вислизають від особи. Рух особистості полягає у їхньому збиранні. Це зібране і є "повнотою буття", філософським ідеалом мудрості і водночас – свободою.

Повнота буття не може бути досягнута емпірично. Адже фізично або емпірично не можна повизбирувати всі уламки дзеркала, в яких існує і відображається людина. Але можна організувати своє буття певним чином через засоби, що надаються нам, а такими засобами є витвори мистецтва, твори думки, культурні здобутки. Завдяки їм і через їхні символи та через їхній небуквальний сенс ми можемо жити по-людському. Через переживання трагедії, в якій символічно завершені сенси, можна охопити все, залишаючись скінченними.

Буття – це існування такої істоти, яка здатна потурбуватися про своє існування. Ті підстави, які вона під себе ніби підставляє, щоб стати людиною, віднаходяться через її вихід за свої власні природні межі. Акт "вискакування" людини за регульований природою хід подій називається трансцендуванням, самотворенням людини. Процес самотворення припускає здатність людини трансформуватися, виходити за рамки і межі будь-якої культури, будь-якої ідеології, будь-якого суспільства і знаходити особистісні підстави й сенси свого буття, які не залежать від того, що трапиться в часі з суспільством, культурою, ідеологією або із соціальним рухом.

Концепція онтологічної роботи і педагогічна практика

У 60-х роках XX ст. Г. П. Щедровицький окреслив методологічну онтологію як базу системи нових педагогічних досліджень, що, на його думку, дасть можливість протягом 10-15 років інтенсивної роботи спеціально створеної мережі лабораторій розробити систему нового змісту навчання.

Суттєвим моментом розробленої Г. П. Щедровицьким змістовно-генетичної логіки є концепція онтологічної роботи [4]. У ній показано, як онтологічне уявлення (онтологічна картина) з'являється в рамках розгортання і усвідомлення, рефлексії пізнавальної ситуації. Онтологічне уявлення (або модель об'єкта-як-він-є-насправді) виводилося з аналізу існуючих структур знань. Онтологічне уявлення (картина) представляє об'єкт і є знаковою структурою зі своїми правилами читання. У цьому сенсі онтологічна картина є усвідомленими принципами

організації систем знання. Це означає, що вихід до онтології припускає певну роботу, особливу організацію систем знання. Концепція онтологічної роботи вирішує досить широке коло питань:

• як створюються схеми об'єктів залежно від існуючого набору знань і проблем;

• яка специфіка логічної організації самих знань, понять і категорій, типологія знань;

• які лінії подальшого використання схем об'єкту в онтологічних картинах і моделях;

• як схеми об'єкту пов'язуються з практичною діяльністю.

Концепція "онтології" як продукту онтологічної роботи починає відділятися від традиційного розуміння "метафізики" і від програм реабілітації "онтології" в європейській філософії кінця XIX – початку XX століття (М. Гартман, неотомізм, М. Гайдеґґер). Методологічна онтологія, яка знає, що вона лише онтологія, не прагне ні консервувати себе у формах метафізики, ні знищувати себе через відмову від об'єктивного знання. Методологічна онтологія виявляється не стільки картиною світу, скільки принципом систематизації і організації нашого об'єктивного (прагнучого до об'єктивування) знання про світ, найбільш раціональній при існуючих способах його використання. Мислення створює конструктивну дійсність, нові діяльності і нові світи. Місія розуміння – повернути нас до реальності. Таке основне повідомлення концепції "онтології" як продукту онтологічної роботи.

Проте реальність завжди багатша за її розуміння. Думка є лише частиною реальності, тому завдання освіти полягає у тому, щоб навчити суб'єктів освіти пізнавати, аналізувати і оцінювати світ з метою передбачення наслідків власної діяльності. Мова йде про встановлення чіткої тенденції відходу освіти від "книжної школи слухання", про визначення об'єкта освіти не як сукупності певних знань, а саме як світу предметів, ситуацій, подій, явищ, які завжди багатші за їхні ментальні образи у поняттях і теоріях. Для пізнання буття освіта має навчати встановлювати "індикатори" між суб`єктом і реальністю, які реферують взаємодію світу і людини, і за допомогою яких органічно інтегрується сприйняття предметного

світу в освітній процес, досягається його зосередження на повсякденному світі, інтерпретації соціального запасу знань та його ментальних моделей з метою перетворення їх у певну особистісну організацію знань, підставу для онтологічної повноти освіти.

Прикладом онтологічної роботи в педагогічній практиці є "соціальне конструювання", яке пропонує новий спосіб розуміння існуючих освітніх практик і відкриває нові діапазони можливостей. Соціально-конструкціоністський підхід до знання веде до демократизації в обговоренні того, що вважається освітньою практикою, до локалізації навчальних планів, до руйнування дисциплінарних меж, до переміщення дисциплінарних дискурсів у соціально релевантні практики, а освітніх практик – у галузь соціальних проблем, і до переходу від предметно- і дитиноцентрованих способів освіти до фокусування на відносинах, що тривають, поки вони мають практичне значення. Багато що з цього вже не є новиною в дискусіях навколо освіти. І в цьому сенсі соціальний конструкціонізм підтримує деякі форми практики. Проте, ще не реалізований весь потенціал соціального конструювання: майбутнє відкрите для нових діалогів.

Онтологія, здається, є філософським варіантом шуканої фізиками гіпотетичної "Теорії Всього". До цього можна ставитися іронічно, або в постмодерністському ключі, який піддає сумніву різноманітні узагальнені теорії, метанаративи. А можна поставитися цілком науково, розглядаючи онтологію як проект великої програми інтеграції чи утиснення знань людства.

Які ж реальні перспективи розвитку онтологічної проблематики? Уточнення понять і приведення їх у новий порядок не задовольнить загальний інтерес до онтологічної проблематики. Структурний, морфологічний, синергетичний підходи також навряд чи можуть претендувати на статус нових онтологічних моделей, оскільки копіюють відомий шлях категоріальних узагальнень і претензій на універсальність. Перспективу бачать у знаходженні нових критеріїв онтологічного статусу сучасного філософського знання. Проекти "нових онтологій" у XX ст. і онтологічні дискусії у комп'ютерних

науках (“інженерії знань”, “штучний інтелект”) висувають цілий ряд принципових проблем, які можуть бути предметом обговорення у рамках філософії освіти.

Серед цих проблем можна виділити такі.

1. Онтологія освіти. Освіта, як “ігрова” модель дійсності, вимагає осмислення як з погляду онтології знаково-символічних її “кодів”, так і в плані побудови моделей освіти. Йдеться про з'ясування універсальних поліваріантних принципів її організації і функціонування в сучасному суспільстві.

2. Істина і освіта. Чи має освіта особливий онтологічний статус чи гносеологічна проблематика вичерпує основний її зміст? Чи можлива освіта “без онтології” і яким чином “виживає” онтологічна проблематика в епоху конструктивістського розвитку освіти? Чи є нові онтологічні сенси в концепціях “віртуальної реальності”?

3. Чи не є освіта насправді “онтологічною роботою” її суб’єктів? З цього погляду, онтологія, ймовірно, має розвиватися у напрямі до включення її у шкільний розклад як навчальної дисципліни.

Ці, а також деякі інші аспекти дослідження освіти наводять на думку, що онтологія освіти цілком може претендувати на особливу роль у системі філософського (онтологічного) знання. Може йтися не тільки про розширення горизонтів філософії освіти, але і про принципове усвідомлення шляхів розвитку онтологічної проблематики.

УРИВКИ З ТВОРІВ

Життя у світі самоорганізації: змагання стилів мислення та світобачень

Вольфганг Гофкірхнер (Австрія). Життя у світі самоорганізації: змагання стилів мислення та світобачень // Практична філософія. – 2003. – № 1(7). – С. 39-48.

…Найбільш фундаментальні висновки з будь-яких ідей, оскільки вони йдуть поза судження про окреме, які формують лише одну з

окремих частин світу, ті ідеї, що виражають позицію щодо світу загалом, називаються світобаченнями (Weltanschauung). Теоретизовані світобачення, тобто світобачення теоретично відрефлексовані, відносяться до філософії. Світобачення має три виміри:

(1) перший відноситься до застосування інструментів з отримання знань; тут дається відповідь на запитання – "Як ми впізнаємо світ?"; цим займаються такі філософські дисципліни, як епістемологія та методологія; цей вимір можна назвати "підходом до світу";

(2) другий – має справу з припущеннями про природу реального світу; запитання, що тут постає – "Яким є світ?"; цим займається онтологія; цей вимір може бути названий "моделюванням світу", бо на ньому випрацьовуються певні ментальні моделі світу;

(3) останній – стосується розробки напрямів дії; запитання, що, звичайно, ставиться етикою – "Як ми маємо діяти у світі?", або, точніше, "У напрямі якої цілі ми маємо діяти? ", що веде до запитання: "Яким буде світ? " таким чином, цей вимір називається "баченням світу".

Ці три виміри є взаємопов'язаними таким чином: специфічний підхід (1) узгоджується з певною багатоманітністю моделей (2), але виключає особливі моделі, специфічна модель узгоджується з певною багатоманітністю бачень (3), але виключає особливе передбачення. Бачення (3) може базуватися лише на певній моделі (2), і модель (2) – лише на одному певному підході (1).

… На противагу суворому детермінізмові механіцизму та ідеалізму, на противагу індетерміністичному дуалізму; ядром парадигми самоорганізації в онтологічному плані є принцип нестрогого детермінізму, який характеризується визнанням "схильностей", а не вічних "законів" або відсутності будь-яких закономірностей. Ця ідея належить пізньому Попперу[10]. Гаслом є не "однакові результати з однакових умов" чи "грім серед ясного неба", але "великі дуби з маленьких жолудів".

Завдання: *Яким Ви бачите зміст освіти, якщо для його формування буде взято впровадження "принципу нестрогого детермінізму" як ядра парадигми самоорганізації в онтологічному плані?*

[10] Popper, K. R. A World of Propensities. Thoemmes Press, 1997.

Чотирьохвимірна категоріальна структура філософії

Дубровский Д. И. Постмодернистская мода // Вопросы философии. – 2001. – № 8. – С. 112-113.

Цікавий феномен! Я називаю його "відчуженістю від себе": наприклад, Фуко проголошує "смерть суб'єкта", але сам діє як цілком живий суб'єкт, якому дозволено судити й учити інших, будувати свої концепції, зокрема про "смерть суб'єкта", що претендують на публічне визнання. Те, що стверджується про людей взагалі, про їхні властивості, їхнє мислення не стосується того, хто це стверджує. "Смерть автора" настала, але є здоровим автор, що стверджує смерть автора. Так само і Рорті оголошує смерть гносеології, але "його" гносеології жити дозволено. Нічого особливого: собі дозволяють те, чого не дозволяють іншим ("людське, дуже людське! ").

Не маючи можливості в рамках статті аналізувати ігрові трюки постмодернізму, відзначу лише одну важливу обставину. Категоріальна структура філософії чотирьохвимірна (відповідно вона має справу з чотирма типами проблем). Ці виміри такі: 1) онтологічний, 2) гносеологічний, 3) аксіологічний, 4) праксеологічний. Жодний з них не може бути зредукований, хоча ґрунтовний розгляд будь-якої з чотирьох проблем необхідно припускає рефлексію через інші. Наприклад, не можна ґрунтовно обговорювати питання про реальність (про існування, буття), не рефлектуючи ті пізнавальні засоби, за допомогою яких описується, пояснюється, передбачається те, що вважається реальністю, не привертаючи до розгляду ціннісні і цільові установки суб'єкта, вектори і ресурси його активності. Аналогічно, не можна ґрунтовно досліджувати гносеологічні проблеми, не рефлектуючи їх крізь призму онтологічної, аксіологічної та праксеологічної категоріальних структур тощо.

Основна концептуальна вада постмодерністських побудов типу Ліотара, Рорті та інших представників цього напряму, що розглядають природу пізнання, полягає у спробах елімінувати гносеологічні і переважно онтологічні проблеми.

Життя не може бути проблемою…

Мамардашвили М. К. Введение в философию. – В кн. Мамардашвили М. К. Необходимость себя: Введение в философию, доклады, статьи, философские заметки / Ю. П. Сенокосов (сост., общ. ред.). – М.: Лабиринт, 1996. – 432 с. – С. 7–154 // http://psylib.org.ua/books/mamar02/index.htm

Філософія займається обговоренням буття. А буття – воно є або його немає. Воно не є вирішуваною проблемою. Адже ми не обговорюємо, наприклад, і не вважаємо проблемою – схвилюватися нам побачивши друга або залишитися байдужим. Це хіба проблема? Або це є, або цього немає. І якщо ми відрізняємо байдужу людину від небайдужої, то на чому покоїться це розрізнення? Ми просто констатуємо, що він народився байдужим, йому це властиво. Цей байдужий, а той не байдужий. Чому? – Це чиниться буттям: один попрацював, інший не попрацював. Тому при нагоді один не залишиться байдужим, а інший залишиться. Але це не означає, що буття – нерозв'язна проблема. Нерозв'язна проблема в тому сенсі, що взагалі – не проблема. Як і життя загалом, якісь її аспекти – так, але життя не може бути проблемою.

Еволюція від феноменології до фундаментальної онтології в педагогічній антропології

Огурцов А. П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. – 2002. – № 1.

Набагато більш філософською є концепція Ейгена Фінка (1905–1975) – асистента Е. Гуссерля, професора Фрейбурзького університету (з 1948), відомого феноменолога, що проаналізував за допомогою понять і методів феноменології цілий ряд феноменів людського життя, у тому числі й виховання, автор книг “Педагогіка і вчення про життя” (1970), “Основні питання систематичної педагогіки” (1978), “Основні феномени людського існування” (1979).

Філософські погляди Фінка зазнали помітної еволюції – від послідовника феноменології до екзистенціальної аналітики М. Гайдеґґера. Правда, слід сказати, що М. Гайдеґґер зовсім не був

прихильником антропології, як показує його “Лист про гуманізм”, і вбачав в антропологічному повороті філософії XX століття вираження нігілізму. Еволюція від феноменології до фундаментальної онтології відобразилась і в розумінні Фінком педагогічної антропології. Вже в 1955 р. у своїх лекціях у Фрейбурзькому університеті про феномени людського існування Фінк звертається до педагогічної антропології. Основним феноменом людського існування, згідно з Фінком, є саморозуміння людиною себе, самоінтерпретація людиною власного життя.

Виховання і освіта трактуються Фінком як живий процес досягнення сенсу, який здійснюється в ході життя людини і в її відносинах зі світом. Сенс людського життя не заданий ззовні, а корініться в розуміючому ставленні людини до самої себе і до сприйманого нею світу. Фінк говорив про “екзистенціальну антропологію”, що розкриває фундаментальну структуру людини у філософському світлі. Фінк укорінював у “світовідношенні” людину та інші екзистенціальні структури – такі, як “самобуття”, “спів-буття з іншими”, “буття-в-речах”. Для нього це – похідні екзистенціали, а їхнє джерело – фундаментальна структура відвертості людини світу і саморозуміння. Із світовідношення Фінк виводить всі п'ять характеристик людського існування – смерть, працю, панування, любов, гру.

Всі люди – філософи

Поппер К. Все люди – философы: Как я понимаю философию. Иммануил Кант – философ Просвещения. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 56 с. – С. 16-17.

“Чи здатні ми досягти знання? Що ми можемо знати? Тоді як теоретико-пізнавальний оптиміст вірить у можливість людського пізнання, песиміст вважає, що дійсне знання знаходиться по той бік людської здатності.

Я – прихильник буденного розуму, але не колективного; я стверджую, що буденний розум є для нас єдино можливим вихідним пунктом. Однак ми не повинні намагатися будувати на ньому будівлю достовірного знання. Навпаки, нам слід його піддавати критиці і тим самим покращувати його. У цьому сенсі, з позицій буденного розуму, я – реаліст; я вірю в реальність матерії (яку розглядаю, наприклад, як те,

що мають на увазі під словом “реальний”). Я міг би назвати себе “матеріалістом”, якби цей вираз не означав також те вірування, яке а) вважає, що матерія принципово непізнавана; б) заперечує реальність нематеріальних силових полів, і, звичайно, також в) заперечує реальність духу або свідомості і взагалі реальність всього того, що не є матеріальним. Я дотримуюся буденного розуму, допускаючи, що існують як матерія (“світ-1”), так і дух (“світ-2”), і вважаю, що існують ще й інші речі, перш за все, продукти людського духу, до яких відносяться наші наукові проекти, теорії і проблеми (“світ-3”). Інакше кажучи, я – плюраліст. Тому готовий цю позицію критикувати і замінити іншою.

… Я вважаю, що обов’язок кожного інтелектуала – усвідомити своє привілейоване місце. Він зобов'язаний писати просто і ясно і, наскільки це можливо, цивілізованим чином, не забуваючи ні про проблеми, що хвилюють людство, для вирішення яких необхідні нові, сміливі і зухвалі ідеї, ні про сократівську скромність – прозорливість людини, що знає, як вона мало знає. На відміну від дріб'язкових філософів з їхніми дріб'язковими проблемами, я бачу основне завдання філософії в тому, щоб критично роздумувати про Всесвіт і наше місце в ньому, а також про наші пізнавальні можливості і здатність вершити добро і зло.

… Всі люди – філософи, оскільки вони дотримуються того або іншого погляду на життя і смерть. Деякі вважають життя нічого не вартим, тому що воно скінченне. Вони забувають, що можна було б таким же чином відстоювати і контраргумент: якби життя тривало нескінченно, то вона нічого б не коштувало. Вони не помічають, що постійний страх втратити життя дає змогу нам відчути його цінність”.

Завдання: *Визначте в тексті Поппера твердження, які, на Ваш погляд, є онтологічними.*

Філософія освіти М. Фуко і онтологічні підстави життєдіяльності людини

Бейсенова Г. А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования // Образование и насилие. Сборник статей / Под ред. К. С. Пигрова. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского Государственного

Университета, 2004. – С. 212-226. // http://anthropology.ru/ru/texts/beisenova/educviol_26.html

Проблеми освіти і освітнього знання розробляються Фуко в ході розгляду таких суспільно-соціальних понять і визначень, як: безумство, нерозумність, клініка, влада, знання, дисциплінарна структура влади, "біо-влада", сексуальність, "турбота про себе" й інших, – тобто практично стають наскрізними і проходять через усі заявлені ним теми дослідження. Фуко залишив у ряді праць проблемні ідеї про призначення освіти, роль системи освіти в суспільстві, які нерозривно пов'язані із загальною темою всіх його робіт – статус, сенс і генезис сучасної людини. Багато в чому автобіографічна, творчість Фуко весь час ніби підкреслює, що дискурс про "смерть" суб'єкта, хворобу, безумство, нерозумність, є і дискурсом про онтологічні підстави життєдіяльності людини. Основні моменти його творчого задуму суть: розробка археології сучасного стану знання про суб'єкта, дослідження генеалогії сучасної влади в західній цивілізації, написання онтології суб'єкта в його відношенні до самого себе, до інститутів у полі влади і до істини в полі знання.

…Використовуючи величезний бібліографічно-довідковий матеріал, Фуко детально аналізує проблеми реформування і перетворення системи шкільної, університетської медичної освіти часів Французької революції XVIII століття. За такими далекими подіями і процесами він угледів дзеркальне відбиття подібних проблем у сучасній освіті. У системі освіти не склалось єдності і сумірності норм отримання знань і правил їхнього сприйняття, або, кажучи сучасною мовою, була відсутня розвинена методологія і методика засвоєння і надбання знання. Простір учнівства розділений між закритою сферою передаваного знання і відкритою, де істина говорить про саму себе.

…У сучасну епоху влада максимально концентрується навколо живого людського тіла і створює особливий диспозитив сексуальності. Влада сама породжує сексуальність, оскільки влада продуктивна. Тепер Фуко говорить не тільки про ефект істини, але і про ефект влади. Мислитель ставить діагноз смертельної хвороби сучасності і бачить ліки в поверненні до античної "турботи про себе".

Ж. Делез як критик сучасної освіти

Погребняк А. А. "Логика смысла" Ж. Делёза и новая образовательная политика // Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium", выпуск 23. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 65-90.

Свого часу Делез віднайшов у творах Льюїса Керрола детально розроблену онтологію нового покоління. Складається враження, проте, що настала пора вчитись читати "Логіку сенсу"[11] як свого роду виховний роман або педагогічну поему – інакше кажучи, читати, відклавши убік чисто теоретичні мірки і намагаючись замислюватися про можливість сприйняти цей твір як пряме керівництво до дії. Можливо, висновки, які вдасться одержати шляхом подібної трансконтекстуалізації, будуть цінні з погляду тієї одвічної розгубленості, що випробовується будь-якою (у тому числі і нашою) сучасністю перед лицем апріорі страхітливого майбутнього.

…Як відомо, Делез вводить два можливі способи розуміння сутності часу – як Хроноса і як Еона. Принцип Хроноса: "Завжди є обширніше сьогодення, що вбирає в себе минуле і майбутнє"; принцип Еона: "Замість сьогодення, що вбирає в себе минуле і майбутнє, тут минуле і майбутнє ділять між собою кожен момент сьогодення, підробивши його до безкінечності на минуле і майбутнє – в обох сенсах-напрямах одразу". Відповідно, суть сучасності може бути проінтерпретована двояким чином.

З погляду Хроноса, основна проблема полягає в тому, щоб зуміти адекватним чином сприйняти якусь якісну специфіку сьогодення, яка перетворює певний відрізок часу на сучасність постільки, поскільки здатна наповнити його. Звідси, підхід до освіти сучасного суб'єкта повинен вироблятися, виходячи з точної ідентифікації суті того, що саме тепер має місце бути.

Завдання: *Визначте і знайдіть сфери перетину філософської онтології та сучасної освітньої практики.*

[11] Делез Ж. Логика смысла. Фуко М. Theatrum philosophicum. – М.; Екатеринбург, 1998.

Радикальний конструктивізм: прощання з онтологією

Кезин А. В. Радикальный конструктивизм: познание "в пещере" // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2004. – №4. – С. 3-24.

Позицію радикального конструктивізму Е. фон Глазерсфельд називає "епістемічним соліпсизмом". Все пізнання, весь досвід залежать від суб'єкта. Або як традиційно говорять: немає об'єкта без суб'єкта. З другого боку, немає жодного конструктивіста, який би сумнівався, що знання втілюється в техніці, що завдяки цьому стало можливим висадитися на Місяці, дозвонитися фактично до будь-якої точки земної кулі тощо. Як стверджує Х. фон Ферстер, "ніхто з нас не сумнівається, що повинен бути мозок, щоб описати ці теорії (функцій мозку) ".

Проблемну ситуацію можна прояснити за допомогою важливого розрізнення, введеного Р. Карнапом. Є відмінність між внутрішніми і зовнішніми питаннями з приводу існування або реальності явищ. У першому випадку питання про існування розглядається усередині концептуального каркаса і називається внутрішнім питанням. У другому – ставиться питання про існування системи явищ загалом, що і названо зовнішнім питанням. Відповідно до цього розрізнення сумніви або питання слід формулювати всередині або поза системою віднесення (концептуального каркаса). Внутрішні сумніви з приводу існування нашої дійсності, що покояться на передумовах каркаса, нашої мови, спростовуються нашим повсякденним досвідом. Жоден розумний конструктивіст у цьому сенсі не заперечує існування незалежного від нього зовнішнього світу. У цьому сенсі радикальний конструктивіст є "внутрішнім реалістом". Зовнішні питання виходять за рамки відповідної системи, і в ній неможливо осмислено на них відповісти. Справедливо вважати, що зовнішні питання є метафізичними і тому безглуздими, оскільки немає рамок, в яких на них можна осмислено відповісти.

Якщо конструктивісти залучають виживаність або пристосування, то вони враховують внутрішні і заперечують зовнішні способи обґрунтування. Внутрішні критерії не можуть гарантувати зовнішнього "узгодження" з дійсністю. Проте, радикальний конструктивіст претендує на те, що він має "знання" в тому сенсі, що всередині певної мовної системи співвідноситься з немовною суттю. Радикальний конструктивізм має передумовою "внутрішній реалізм", "об'єкти"

(онтологія) якого продукуються за допомогою внутрішніх конструкційних принципів спостерігача. Питання про "Дійсність" в сенсі незалежності від понятійної системи, когнітивних рамок, схеми тощо стає безглуздим. Слова "існування", "існувати", стверджує Глазерсфельд услід за Берклі, не мають сенсу за межами світу, що переживається. "Радикальний конструктивізм, – я повинен це постійно повторювати, – займається виключно раціональним знанням, а не буттям, яким займаються містика і метафізика".

Проте певні онтологічні передумови для конкретних учених є все ж таки необхідними. Провідний радикальний конструктивіст Р. Рот, реально функціонуючий нейрофізіолог, пише: "Кожен біолог, що стикається з проблемою когнітивності, схильний визнавати існування незалежного від свідомості світу, який має якийсь порядок, що допускає життя в його справжньому вираженні, інакше будь-які конструкції стають даремними".

Чому філософи освіти повинні турбуватися за проблеми технології?

Burbules Nicholas C. Why Philosophers of Education Should Care About Technology Issues. Presented at the Spring 2000 meeting of the Philosophy of Education Society // http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/philtech.html[12]

Ось декілька з глибоких і складних філософських питань, поставлених новими інформаційно-комунікативними технологіями (ІКТ) в освіті:

Онтологічні проблеми: Що означає і чим є "віртуальний світ"? Якими шляхами віртуальне представляє категорії буття і дійсності, що відрізняються від звичайної дихотомії реального і штучного, або уявного?

Епістемологічні проблеми: Як інформація стає знанням? Як нові способи будування знання можуть підтримувати ті інструменти і ресурси, які стали доступними завдяки новим ІКТ? Як мережеві системи сприяють поширенню систем знання?

***

[12] Переклад С. Клепко.

Проблеми ідентичності: Які межі Вашої “самості”, коли Ви в онлайні? Як відрізняється онлайнова ідентичність або персона від “справжньої” самості? Що трапляється, коли люди починають віддавати перевагу їхнім онлайновим ідентичностям, або персонам?

Як філософи освіти, ми повинні визнати, що ми знаходимося в переломному моменті розвитку освіти. Я не думаю, що більшість людей розуміють, як радикально проходить ряд змін освітніх практик і установ і як швидко це відбувається. …ІКТ мають величезне значення для організації шкіл, для консолідації можливостей, для нових форм педагогіки, для нових підходів до курикулуму і для співвідношення навчання з роботою та іншими можливостями життя.

Ні Келлнер, ні я не радіємо цим змінам. Але це не просто риторичне запитання, чи є це кращим, чи гіршим – у різний спосіб це може сприяти гіршому. Небезпеки так само важливі, як і можливості. Але це тим більше є причиною, з якої ми повинні досліджувати ІКТ…

***Завдання**: А як би Ви відповіли на питання 1-3, поставлені Н. Бурбулесом, з приводу впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освіті?*

Проблемні питання

- ✓ Яке місце в понятті світобачення відведено онтології?
- ✓ Розкрийте поняття онтології та її місце в структурі філософії.
- ✓ Чому буття вважається центральною категорією онтології?
- ✓ Назвіть основні онтологічні моделі.
- ✓ Яким чином онтологічні проблеми в полі освіти пов'язані з формами індивідуалізації суб'єктів навчання?
- ✓ Що означає поняття “онтологічна робота” в контексті освіти?
- ✓ Який зв'язок практик висловлювання істини і технологій конструювання себе в освіті?
- ✓ Істина і знання – які форми їхнього взаємозв'язку в освіті?
- ✓ Який онтологічний зміст розкриває вимога Сократа “пізнай самого себе”?

Список рекомендованої літератури

1. *Мамардашвили М. К.* Необходимость себя: Введ. в философию: Докл., ст., филос. заметки / Мераб Мамардашвили; Сост. и общ. ред. Ю. П. Сенокосова. – М.: Лабиринт, Б.г., 1998. – 430 с.
2. *Платон.* Государство // Платон. Собрание сочинений в 4-х т. – Т. 3. – М.: Наука, 1994.

3. *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: 1993.
4. *Щедровицкий П. Г.* Проблема онтологии в истории философии и системомыследеятельностной методологии (фрагмент текста “Очерки методологического быта”, 1986–1988 г.г.) // http://www. fondgp. ru/lib/chteniya/xiii/texts/1
5. Kato, Morimichi. Reconsidering the ontology of education // Educational Studies in Japan: International Yearbook, № 1(2006). – PP. 15-24.
6. Thomson, Iain. Heidegger on Ontological Education, or: How We Become What We Are // Inquiry, № 44(2001). – PP. 243-268 // http://www. unm. edu/~ithomson/HeidOntEd. Pdf.

РОЗДІЛ 4.
Антропологічний вимір освіти та виховання

Філософсько-педагогічна антропологія та її предметне поле

Для розуміння змісту і призначення освіти й виховання необхідно розглянути їх у контексті проблеми визначення сутності людини та перспектив її розвитку. Саме це мають на увазі, коли мова йде про антропологічний вимір освіти й виховання. Різні відгалуження філософської антропології певною мірою збігаються у тому, що людина є трансцендентною істотою, тобто такою, що постійно перевершує сама себе, але для цього вона потребує освітніх і виховних зусиль. Так само, як людина для своєї самореалізації і взагалі для входження до цивілізаційного простору потребує освітніх і виховних зусиль, освіта і виховання, перш за все, несуть на собі відбиток людини і її світу. Адже людей виховують тільки люди, які самі є творцями і створіннями суспільства і культури. Ще раз підкреслимо, що розгляд освіти й виховання у антропологічному вимірі означатиме, що ми постійно маємо зосереджувати основну увагу на двох моментах: на передумовах розвитку людини і людства, з одного боку, а з другого – на антропологічних характеристиках освіти й виховання, тобто таких, що зумовлені самою сутністю людини.

У сучасній західноєвропейській філософській думці ця проблематика розробляється переважно в рамках такого відгалуження філософської антропології, як педагогічна антропологія, що має екзистенціально-антропологічні та соціально-антропологічні версії. У екзистенціально-антропологічних версіях йдеться про значення освіти й

навчання для самореалізації людини, яка визнається унікальною і неповторюваною, знаходження нею свого місця у світі, про обґрунтування стратегій її життєтворчості. У соціально-антропологічних варіантах педагогічної антропології обґрунтовується соціокультурна зумовленість освіти, виховання, соціального навчання, які розглядаються як чинники антропосоціогенези.

У Східній Європі проблеми, що торкаються антропологічного виміру розглядаються здебільшого з позицій марксистської філософської антропології та її постмарксистських трансформацій, а також з позицій релігійної філософії. Українська традиція кордоцентричної філософії і християнської філософської антропології зумовили домінування саме антропологічного виміру у філософських рефлексіях освіти і виховання (Г. Сковорода, П. Юркевич, Г. Ващенко, В. Сухомлинський тощо).

Сам термін "педагогічна антропологія" вживається у двох значеннях, які треба чітко розрізняти.

Два значення терміну "педагогічна антропологія"[13]

1. *Педагогічна антропологія як основа інтеграції досягнень різних наук, що дають змогу поглибити уявлення різних наук (педагогічної психології, педагогічної соціології, біології, культурології, лінгвістики. політології тощо) про освіту і виховання.* *Педагогічна антропологія є інтегруючим ядром загальної педагогіки.*	2. *Педагогічна антропологія як філософське знання про людиновимірність освіти і виховання, їхня значущість в усіх сферах людського буття та їхні соціокультурні репрезентації.* *Педагогічна антропологія у цьому сенсі є філософсько-педагогічною антропологією.*

Коли йдеться про антропологічний вимір освіти й виховання, термін "педагогічна антропологія" вживається у його другому значенні, потенціал якого буде розкрито нижче. У подальшому ми будемо її називати філософсько-педагогічна антропологія.

[13] Bollnow O. F. Paedagogische Anthropologie als Integrationskernder allgemeinen Paedagogik // Einfuehrung ins paedagogische Sehen und Denken. Weinheim und Basel: Belz. – 2001. – S. 196.

Сучасна філософсько-педагогічна антропологія є широким тематичним полем, структурування якого набуло чітких контурів у XX столітті. Але цей процес не може вважатися завершеним внаслідок принципової відкритості антропологічної проблематики, адже визначення сутності людини належить до тих філософських проблем, які називають "вічними".

Це поле має вертикальний вимір, що дає змогу виявити його історично зумовлені смислові структури. Розгляд історії філософських ідей, у яких кристалізуються уявлення про людину та її буття, водночас розкриває еволюцію поглядів на виховання та освіту, без яких неможливе людське буття, висвітлює процес формування категоріального апарату антропологічно орієнтованого освітньо-філософського, тобто педагогічного (у його широкому значенні), мислення, дає змогу простежити основні тенденції у розробці теоретичних конструктів антропологічно орієнтованої філософії освіти.

Горизонтальний вимір тематичного поля філософсько-педагогічної антропології зосереджує основу увагу на різноманітних репрезентаціях виховання та освіти у соціокультурному просторі, у структурах життєвого світу. Адже антропологічна інтерпретація і антропологічна редукція (тобто розгляд усіх проблем крізь призму проблеми людини) дають змогу не тільки розглянути виховання і освіту з погляду їхньої антропологічної значущості, а й показати їхній вплив на людину.

Характеризуючи тематичне поле філософсько-педагогічної антропології, особливо слід відмітити її евристичний потенціал у розробці соціокультурної та соціально-політичної проблематики. Це стосується, насамперед, теоретичного обґрунтування пропозицій як щодо стабілізації соціального буття (консервативна стратегія), так і щодо його оновлення (трансформаційно-революційна стратегія).

Основні парадигмальні побудови філософсько-педагогічної антропології

Концептуальні побудови, що утворюють сукупне тематичне поле філософсько-педагогічної антропології, не зважаючи на

спільну антропологічну орієнтацію, є плюралістичними як у визначенні світоглядних та методологічних засад, так і у виборі дослідницьких пріоритетів.

Розглянемо детальніше основні парадигми сучасної педагогічної антропології (нагадаємо, що вона є підрозділом, який розглядає людину у цілісності усього, що є). Вони утворюють своєрідні парадигмальні центри, навколо котрих групуються їхні відгалуження. Усі вони тісно переплітаються між собою. Отже, у тематичному полі філософсько-педагогічної антропології, як, до речі, у філософській антропології взагалі, якщо йдеться про її широке розуміння, не існує єдиної "правильної" домінуючої теорії, бо всі вони розглядають, описують або уточнюють різні аспекти людського буття, освіти й виховання.

Комунікативні зв'язки, взаємовпливи між парадигмальними центрами мають досить широкий діапазон – від консенсусу за принципом взаємодоповнюваності до конфлікту інтерпретацій, що зумовлюється як внутрішніми теоретичними засадами різних версій педагогічної антропології, так і її духовним довкіллям, сукупністю тих соціокультурних чинників, що набули назву "духу часу", а також конкретними соціокультурними контекстами.

Відомий німецький філософ і педагог А. Тремль пише: "Виховання є загальним поняттям, до того ж воно – вважайте це застереженням – є досить широким загальним поняттям... У пастку нескінченних пошуків потрапляють ті, які з будь-яких причин, – намагаються відшукати "справжнє", автентичне поняття виховання. Таке його хибне розуміння, притаманне деяким авторам, які занадто вперто наполягають на розкритті "сутності" виховання, стоячи на позиціях есенціалізму, що тяжіє до платонівської теорії пізнання"[14].

Це саме стосується освіти й навчання. Отже, здобутки кожної антропологічно орієнтованої концепції освіти і виховання мають наукову значущість і збагачують наші уявлення про людину та її місце у світі.

[14] Treml A. Allgemeine Paedagogik. Grundlagen. Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart. – 2000. – S. 60.

Парадигмальні центри сучасної західної педагогічної антропології

Західноєвропейська континентальна (німецька) педагогічна антропологія	***Західноєвропейська і постмарксистська педагогічна антропологія***	***Англо-американська педагогічна антропологія***
теоретичні витоки: 1) німецька класична філософія (Кант, Гердер, Фіхте) концепція людини як вільної, автономної істоти, здатної до формування і до трансценденції, обґрунтування виховання "від дитини", вимога гуманізації педагогічних практик; людиновимірність національного виховання (Кант, Гумбольдт, Фіхте); 2) вчення Ніцше про людину як незавершену трансцендентну істоту; 3) вчення М. Шелера про людину як "недостатню істоту" та про її принципову "відкритість світу". *Основні концептуальні побудови:* 1. Філософсько-антропологічні концепції освіти та виховання; *основні положення*: освіта і виховання "вписані до еволюційного плану людини", є суттєвою складовою антропосоціогенезу, завдяки їм людина може виступати творінням і творцем культури; *функції освіти й виховання* : - компенсація природної недостатності людини; (біологічна або компенсаторська	*теоретичні витоки:* 1) німецька класична філософія (Гегель, Гердер, Гумбольдт, Фойєрбах: ідея єдності духовного, культурного і соціального поступу, вчення про позитивну і негативну свободу, освіта і виховання як єдність філогенезу і онтогенезу людства, обґрунтування необхідності авторитарного виховання і навчання загальному; 2) марксистська філософська антропологія (вчення про людську сутність як сукупність усіх суспільних відносин, положення про єдність біологічного і соціального в людині, емансипаторська спрямованість); 3) неомарксизм Франкфуртської школи (ідея еволюціонізма, теорія комунікативної дії і обґрунтування принципової значущості соціального навчання (Ю. Габермас); 4) теорія цивілізаційного процесу Н. Еліаса як історична антропологія, що розглядає в історичній перспективі наслідки соціального навчання (розвиток здатності індивідів до самоконтролю і самодисципліни), різні	*теоретичні витоки:* 1) Британська і американська культурна антропологія (Б. Маліновський, М. Мід та ін.) 2) теорія символічного інтеракціонізму (Дж Мід) 3) філософія американського прагматизму 4) європейська континентальна філософська антропологія і екзистенціалізм 5) теорія раціонального вибору 6) сучасні дискурси з проблем мультикультуралізму і гендерної рівності; 7) антропологічні засади виховання і освіти у мультикультурному суспільстві (Ч. Тейлор, Е. Гутмен, М. Волцер, Е. Блум та ін.) *Основні концептуальні побудови*: 1. Екзистенціальні концепції виховання й освіти із збереженням прагматиської орієнтації на успіх (прагматизація екзистенціалізму Б. Мітчел та ін.) 2. Феноменологічні концепції освіти й виховання (описи виховання й навчання з позицій життєвого світу людини Дж. Траутнер та

Західноєвропейська континентальна (німецька) педагогічна антропологія	*Західноєвропейська і постмарксистська педагогічна антропологія*	*Англо-американська педагогічна антропологія*
антропологія А. Гелена, Г. Плеснера) - забезпечення культурної та соціальної спадкоємності; - створення передумов розгортання культурної творчості. 2. Екзистенціально-антропологічні концепції освіти і виховання, де наголошуються вимоги “духовного пробудження людини, її повороту до справжнього буття, тощо (О. Ф. Больнов) 3. Діалогічна педагогіка на екзистенціально-антропологічних засадах обґрунтовує виховання і навчання як принципово діалогічний процес, що має екзистенціальне значення ; педагогічні відносини між учнем та вчителем розглядаються як суб'єктно-суб'єктні (М. Бубер, В. Брецінка). 4. Релігійні екзистенціально-антропологічні концепції виховання обґрунтовують духовний вимір освіти й виховання, орієнтують людину на реалізацію свого гуманістичного призначення через відкритість не тільки світу, а й Богу.	модифікації балансу між “Я” і “Ми” в історичному розвитку суспільств; 5) фройдомарксизм. *Основні концептуальні побудови* 1. Емансипаторська педагогіка освіта і виховання розглядаються як засоби самореалізації людини та її призначення, криють у собі потенціал духовного оновлення суспільства. Емансипаторська педагогіка як критика ідеології подолання фактичного педагогічного насилля і визволення креативного потенціалу людини. Процесуальний підхід до виховання і навчання, поворот до “педагогічної дійсності” (Г. Бланкертц, В. Клафкі, К. Молленгауер та ін.) 2. Еволюційна педагогіка, основні положення: виховання і освіта розглядаються в еволюційній перспективі, виявляються соціобіологічні засади виховання і соціального навчання, критично аналізується сучасні моделі освіти у культурно-еволюційній перспективі, визначаються межі творчого виховання і пороги інноваційності в освіті.	інші) 3. Критична педагогіка розробка на засадах соціальної антропології стратегій протистояння - формування засобами освіти і виховання критичної свідомості, забезпечення гендерної і культурної рівності, аналіз суб'єктивності, репрезентованої у освітніх і виховних процесах (П. Макларен, Н. Постмен та ін.).

Ця схема, безперечно, не є повною, але дає змогу порівняти різні аспекти і підходи, які розкривають антропологічний вимір освіти й виховання. Показово, що в усіх вищевиділених версіях педагогічної антропології зберігається її гуманістична спрямованість.

Методологічний плюралізм філософсько-педагогічної антропології

У кожному парадигмальному центрі філософсько-педагогічної антропології існують свої методологічні програми, де переважають певні методи дослідження.

Основним методом постмарксистської педагогічної антропології є діалектика.

Англо-американська педагогічна антропологія спирається переважно на методологію біхевіоризму та прагматизму, за якою педагогічні дії слід оцінювати за їхніми практичними наслідками, а педагогічні ідеї – за їхньою корисністю для досягнення виховної чи дидактичної мети.

Західноєвропейська континентальна педагогічна антропологія широко застосовує герменевтичну і феноменологічну методологію. Герменевтична методологія дає змогу розглядати освітні, виховні і дидактичні ситуації і процеси як тексти, які потребують не пояснення, а насамперед розуміння. Воно досягається через *антропологічну інтерпретацію і антропологічну редукцію*, тобто вимагає зосередити основну увагу дослідника на людиновимірності виховання й освіти. Феноменологічний метод передбачає застосування у дослідженні феноменологічної редукції, тобто зосередженні зусиль дослідника на виявленні і осягненні суттєвих рис і структур феноменів, які є значущими у педагогічній дійсності. Тут йдеться, насамперед, про осмислення і опис засадничих антропологічних структур та інституцій у педагогічній дійсності (наприклад, опис життєвого світу дитинства, стосунки вчитель-учень, феноменологія школи тощо).

Але виокремлення основних методів не означає, що вони мають поєднуватися з іншими методологічними можливостями.

Адже кожен метод має свої обмеження. Щоб їх подолати, до методологічних програм вводяться інші методи. Так, у постмарксистській і прагматично орієнтованій філософсько-педагогічній антропології часто застосовується герменевтичний метод, метод антропологічної інтерпретації і антропологічної редукції.

Методологічна програма компенсаторської філософсько-педагогічної антропології, передусім, нерідко містить у собі системний, структурно-функціональний і порівняльний методи, а також історико-генетичний метод, а також методологію символічного інтеракціонізму, за допомогою якої розглядаються педагогічні дії.

В українській традиції, як вже зазначалося вище, антропологічний вимір освіти розглядався у контексті сковородинівської традиції. Тут варто згадати вчення Г. Сковороди про людину, сродну працю, а також символічний метод, який він широко застосовував у дослідженні мікрокосму, тобто людини. Сковородинівська традиція у XIX–XX ст. увібрала у себе ідейні здобутки релігійного, а також екзистенціально орієнтованого мислення, коли виховання й освіта мобілізують людину на доленосний вибір на користь її справжнього буття. Такі різні мислителі, як Т. Шевченко і Л. Українка, М. Бердяєв і Г. Ващенко, Д. Донцов і А. Макаренко, С. Русова і В. Сухомлинский у визначенні завдань і призначення виховання апелювали до людської природи, до духу людини, до серця як духовного центру людського буття.

Освіта і виховання у новій історичній антропології

У сучасній західній філософській думці в останні десятиліття відбувається перехід від так званої "*класичної*", або *традиційної антропології*, яка зосереджувала свою рефлексію на основних структурах і основних категоріях людського буття, специфіці людської поведінки і мислення, до *нової історичної антропології*. Основною проблемою нової історичної антропології (Н. Еліас, Л. Кофлер, Д. Кампер та ін.) є *виявлення незмінних передумов, що лежать в основі*

змінюваності (тобто розвитку) як індивідів, так і людства загалом. Освіта й виховання, освітні практики в їхньому широкому антропологічному значенні (як обробка людини іншими людьми, як складові духовного виробництва) є одними з таких передумов, бо вони існують в усіх суспільствах в усі історичні епохи. Це положення є *метатеоретичним*, тобто таким, що максимально абстрагується від емпіричних даних, формалізує освітні практики. Адже *зміст таких антропологічних констант, як освіта і виховання, змінюється, завжди включає в себе інноваційні елементи*, тим самим зумовлюючи розвиток людини і людства, що можна простежити лише в історичній перспективі. Освіта і виховання є механізмами підключення людини до цивілізаційного процесу, де відбувається її культурний розвиток, а також соціо- і психогенеза людства.

Нова історична антропологія дає змогу виявити наслідки освіти й виховання, встановити їхнє загальне цивілізаційне значення. За спостереженнями таких відомих представників історичної антропології, як Н. Еліас, Г. Йонас. А. Гоннет, загальноцивілізаційними наслідками освітніх і виховних практик є так звані "індивідуалізаційні зсуви, тобто зростання автономії і свободи індивіда разом із зростанням їхньої ініціативи і відповідальності, розвитком свідомості у напрямку постконвенціональної моралі, тобто такої, яка не потребує додаткових стимулів і мотивацій. Планетарна макроетика як етика відповідальності за долю людства неможлива без такої передумови, як посилення індивідуалізаційних зсувів у розвитку людства, які є наслідком його соціо- і психогенези.

Тенденції індивідуалізації як наслідки соціо- і психогенези людства за Н. Еліасом [15]

- значно зростають самоконтроль і саморегуляція;
- посилюється мобільність індивідів;
- розширюються можливості вибору і соціальний простір індивіда;
- люди починають покладатися самі на себе, зростає їхня ініціатива, свобода усвідомлюється як екзистенціальна цінність;
- посилюється Я-ідентичність і відповідно стає слабкою Ми-ідентичність;
- більшість Ми-стосунків стають вільними і встановлюються особистістю

[15] Див.: Элиас Н. Общество индивидов. – М., 2003. – С. 94-99.

Філософсько-педагогічна антропологія як онтоантропологія

Філософсько-педагогічна антропологія є переважно онтоантропологією, тобто антропологією, зосередженою на онтологічних проблемах. Адже вона розглядає освіту і виховання у загальному контексті людського буття. Бо лише дав відповідь на питання "Що таке людина", яке Кант вважав головним питанням філософії, можна сказати, що таке освіта і виховання, навіщо вони людині, в чому полягає їхнє призначення. Більшість представників філософсько-педагогічної антропології, відповідаючи на ці питання, посилаються на визначення людини, яке дав засновник філософської антропології М. Шелер. Він, як відомо, вважав людину "недостатньою істотою" (бо в неї зруйнована система інстинктів, відсутня морфологічна спеціалізація, немає своєї екологічної ніші), яка є відкритою світові, отже, приреченою на творчу діяльність, щоб долати свою обмеженість, створюючи Культуру, свій власний людський світ, відмінний від природного довкілля.

Філософсько-педагогічну антропологію, що обґрунтовує необхідність освіти й виховання на основі цього образу людини називають компенсаторською. Цей образ людини лежить в основі сучасної еволюційної педагогіки (А. Тремль та ін.), за якою навчання і виховання "вписані" до еволюційної програми розвитку людини й людства. Як філософська антропологія взагалі, також і філософсько-педагогічна антропологія вважає, що жодний образ людини не може бути вичерпним, бо самопізнання людини є нескінченним процесом. На цій підставі одним із методологічних принципів сучасної філософської антропології є принцип відкритого питання, коли йдеться про визначення сутності людини та її перспектив. "Антропологічною константою людської природи, – пише Н. Еліас, – є її змінюваність. Людина не є константою, вона відкрита впливам свого довкілля і готова до змін, адже людина – це процес"[16]. Отже, людина стає людиною, коли вона вчиться,

[16] Elias N. Was ist Soziologie? Muenchen. – 1970. – S. 127.

формує, виховує, окультурює себе. Буття дитини є модусом людського буття. Отже, дитина живе у горизонті сукупної освітньої практики. У її полі педагогічної онтоантропології розглядаються педагогічна дійсність і педагогічні можливості, а також проблеми людиновимірності освіти й виховання, про визначення просторових і часових параметрів виховання й освіти, виховних і освітніх ситуацій, конституювання педагогічної реальності, конструювання педагогічних ідеалів, обґрунтування освітніх виховних норм і цінностей.

У розгляді основних характеристик педагогічного універсуму, параметрів і рамкових умов освіти й виховання *важливо розрізнювати перспективу дорослого і перспективу дитини*. Педагогічна онтоантропологія вказує на можливі негативні наслідки у педагогічних дослідженнях і у педагогічній практиці, якщо ці перспективи не розрізнюватимуться. Так, якщо нехтувати перспективою дорослих, то вчитель, вихователь, наставник заперечує у собі дорослого, отже, він нездатний брати на себе відповідальність за результати своєї педагогічної діяльності. Якщо ж, навпаки, зневажається перспектива дитини, то заперечується самобутність і неповторюваність світу дитинства. Педагог тоді займає позицію наївної самовпевненості, яка не дає можливості йому зрозуміти, що дитинство є інтенсивним творчим періодом у житті людини.

Мистецтво виховання є постійним балансуванням між цими двома перспективами, причому жодна з них не повинна втрачатися з поля зору. Їхнє діалектичне поєднання знаходить прояв у принципі дитиноцентризму. Зміст цього принципу В. Кремень розкриває як гармонізацію стосунків вчителів з дитиною, як "резонанс людської особистості й освіти"[17]. Для становлення людини, її розвитку і розкриття сутнісних сил важливе значення має самоосвіта і самовиховання, де людина здійснює своє призначення у власній життєтворчості, опановуючи мистецтво жити.

Освіта і виховання людини відбуваються і відповідно структуруються у просторі і часі, що відповідно мають зовнішній і внутрішній виміри. Внутрішній вимір розкриває особливості

[17] Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. – К., 2005. – С. 81.

формування просторового мислення дитини, сприйняття нею часу. Зовнішній вимір – це розрізнення між просторами родини, школи, великої і малої батьківщини. Цивілізаційні злами, що відбулися наприкінці ХХ ст. і продовжуються зараз через створення інформаційних мереж і прискорення культурної глобалізації, сприяли ущільненню простору освіти й виховання.

Цей простір має багаторівневу структуру. В ній треба відрізняти, передусім, *освітній мегапростір* (на рівні світу), *мезопростір* (національний освітній простір) і *освітній мікропростір* (простір, де людина безпосередньо навчається і виховується). Наявність освітнього мега – і мезопростору (загальноцивілізаційний простір, простір освітньої євроінтеграції, навчальні процеси у віртуальних національних і наднаціональних навчальних закладах, дистанційне навчання тощо) може створювати ілюзію екстериторіальності освіти в інформаційному суспільстві. Але попри це, людина не втрачає своєї буттєвої укоріненості, бо водночас освітні процеси відбуваються також і на рівні мікропростору, як наявного (тут і зараз, мала батьківщина, батьківський дім, моя школа, мій університет), так і збереженого у пам'яті (під час стажування в інших країнах тощо).

Просторові характеристики мають принципове значення для конструювання педагогічної реальності, яка може бути як дійною, так і можливою, для знаходження людиною свого місця у світі навчання. Світ навчання, як зазначає більшість представників філософсько-педагогічної антропології, є відносно поділеним світом. Архітектоніка такого поділення була закладена ще у часи становлення парадигми Нового часу.

Архітектоніка розділення світу навчання на просторові сектори (за К. Молленгауером)

відокремлення, відрив	**просторові зони**
школи від життя	світ навчання і життєвий світ
світу дітей від світу дорослих	конституювання специфічного простору для дітей (дитяча кімнати, дитячі садки, школи, прості для дитячого дозвілля тощо) і світу дорослих (світ праці і життєвий світ)

відокремлення, відрив	просторові зони
організованого навчання від повсякденного досвіду	чітко визначені і структуровані приміщення навчальних закладів і нечітко структурований простір повсякденного досвіду (дім, вулиця, двір, супермаркет, ліс, тощо)
розподіл дітей за віком	групи у дітсадках, класи у школах
розподіл дітей за місцем проживання, здібностями і соціальним статусом.	різні типи навчальних закладів у різних місцевостях (міські і сільські школи, елітні, спеціалізовані, загальні, державні, приватні)

З простором тісно пов'язаний час. Педагогічна онтоантропологія розглядає час учнівства як фундаментальну характеристику людської природи. Людина на відміну від тварин має більш довгу тривалість дитинства. Дитинство як фаза онтогенези людини має тенденцію до зростання тривалості. Чим більш розвинутим є суспільство, тим більш тривалою є фаза дитинства, а *час учнівства у суспільстві знань фактично збігається з біографічним часом (модель навчання упродовж всього життя).*

Філософсько-педагогічна антропологія розглядає час як соціокультурний символ, який виконує у суспільстві низку важливих функцій, серед яких:

1. Комунікативна функція, бо люди за допомогою поняття часу структурують свою соціальну пам'ять, розвивають історичну свідомість, здатні передавати традицію як актуалізацію минулого.

2. Функція орієнтації. Час є засобом орієнтації у послідовності соціальних і природних процесів.

3. Регуляційно-координуюча функція. Відчуття часу і розуміння його соціокультурного кодування є важливою передумовою існування і розвитку суспільств та індивідів. Час координує і узгоджує дії людей у певних соціальних просторах. Чим більш розвинутими є суспільства, тим більш відчутним стає залежність людини від часу, який прискорюється.

Сучасне ставлення до часу є наслідком антропосоціогенези, яка має також і освітній вимір. Адже *те, що ми наразі називаємо часом, є наслідком довготривалого процесу соціального навчання*, який повторюється в ущільненому вигляді в індивідуальному розвитку кожної людини, стає її досвідом. Відомий німецький соціальний антрополог Н. Еліас

пише: “Дитина, що зростає у суспільствах XX ст. з притаманним їм високим рівнем індустріалізації і часового регулювання, потребує від семі до дев'яти років, щоб “навчитися розуміти час”, тобто точно читати і розуміти складну систему символів на годинниках і календарях і відповідно до цього регулювати свою поведінку і почуття. Але коли цей процес навчання вже позаду, складається враження, що члени таких суспільств забувають, що колись вони були змушені” “вчитися часу”[18].

Отже, часові структури і часові ритми мають принципове значення для підготовки дитини до життя. Так само важливими вони є для організації процесів навчання й виховання. Для дидактичних і виховних практик важливим є узгодження зовнішнього, соціального часу з внутрішнім, або психологічним, якій характеризує темпи розумового розвитку дитини. На цих філософсько-антропологічних засадах побудовано сучасний дидактичний проект “темпорально відкритого навчання”. Він передбачає гнучку часову організацію навчального процесу, яка відмовляється від поурочної моделі (45 хвилин), і орієнтується на темпоральні характеристики когнітивних процесів дитини. Цей проект пропонує дитиноцентричну модель дидактики, де ритми навчання встановлюють діти разом з педагогами. У рамках цього проекту передбачається розвиток здатності дітей планувати і використовувати час, особливо час, відведений для навчання, дефіцит якого відчувається як учнями, так і вчителями. У цьому проекті застосовуються часові ритми індивідуального досвіду. Педагогіка співробітництва, яка є педагогікою, побудованою на засадах філософсько-педагогічної антропології, передбачає формування нового ставлення до часу, де зовнішнє структурування часу співіснує з “часовими острівками”, які структурують самі діти. У вищій школі передумови формування “нової культури часу” створюються кредитно-модульною системою, яка задає ритм засвоєння навчальної дисципліни, дисциплінує студентів і привчає їх до планування навчального процесу, темпоральної організації самоосвіти, до самоконтролю.

[18] Elias N. Ueber die Zeit. Frankfurt am Main, 1984. – S. 120.

В освітньому просторі і часі формується освітня спільнота – онтологічна єдність тих, хто навчається і тих, хто навчає. Вона виникає внаслідок розгортання педагогічних відносин і відносин усередині учнівського і педагогічного колективу. В освітньому просторі відбуваються зустрічі-події, що можуть докорінно змінити долю людини та її життєві плани. Суттєвою передумовою гуманізації освіти й виховання є *свобода*, без неї неможливе повноцінне становлення особистості, її духовний розвиток.

Антропологічний вимір освітніх практик та інституцій

Освітніми практиками називаються темпорально і змістовно структуровані, просторово визначені процеси навчання й виховання. Ці практики є послідовністю взаємопов'язаних дій вихователя і вихованця, учня і вчителя, викладача і студента. З позицій філософсько-педагогічної антропології вони розглядаються як педагогічні зв'язки і відносини, які приводять до символічних інтеракцій, тобто взаємодій, опосередкованих мовою, зумовлених соціокультурними нормами і цінностями, мораллю, ідеалом суспільного розвитку тощо.

Філософсько-антропологічне визначення педагогічного зв'язку (за Г. Нолем)

Педагогічний зв'язок – це інтенсивні, глибоко особистісні взаємини між дорослою освіченою людиною та дитиною, що ґрунтуються на духовно-душевній основі, внаслідок чого формується воля до освіти.
Цей зв'язок є також міжпоколінним, тобто зв'язком між генерацією дорослих і підростаючим поколінням, отже, має не тільки *індивідуально-особистісне*, а й *суспільно-історичне значення*.
Цей зв'язок є діалогічним, отже, стосунки між вихователем і вихованцем будуються за принципом діалогу.

Через педагогічні зв'язки конституюється педагогічна рольова реальність. У ній існує досить чіткий розподіл ролей: вчитель-учень, вихователь-вихованець. Ці ролі зумовлені

біологічно (природний розподіл за віком) і соціокультурно (відмінності між тими, хто вже певною мірою засвоїв культурно-історичну спадщину і тими, хто тільки приступає до цього і потребує допомоги). За певних обставин (наприклад, за умов радикальних соціокультурних зрушень) ці ролі можуть змінюватися. Зокрема, в імміграції діти можуть виступати вихователями своїх батьків, змінюючи розподіл ролей у родинному вихованні. Педагогічна рольова реальність структурується через визнання авторитета (професійного, особистісного, організаційного) вчителя і визнання самоцінності учня, який криє у собі потенціал як оновлення суспільства, так і продовження культурних традицій. На цих засадах ґрунтується демократична за своєю сутністю педагогіка співробітництва, оскільки розподіл ролей тут здійснюється за принципом партнерства.

Якщо ж у педагогічній реальності домінуватиме лише авторитет, то усі представлені в її полі освітні й виховні практики, будуть мати авторитарний стиль, а роль учня та вихованця перетвориться на роль підлеглого, що негативно впливатиме на розвиток особистості дитини. Так само негативно впливають на розвиток особистості відсутність педагогічного авторитету, коли навчання й виховання здійснюються несистематично, без чіткої організації і кваліфікованої педагогічної допомоги. Філософсько-педагогічна антропологія виходить із закладеною біологічно і розвинутої у процесі суспільно-історичної еволюції здатності людини до виховання й навчання. Отже, самоосвіта й самовиховання є життєвою потребою кожної людини. Це положення покладено в основу філософсько-антропологічного обґрунтування педагогіки співробітництва. З позиції філософсько-педагогічної антропології, становлення суспільства знань є закономірним етапом антропосоціогенези.

Отже, антропологічна перспектива дає змогу розкрити людиновимірність освітніх інституцій. Так, у проблемному полі філософсько-педагогічної антропології значне місце займає “антропологія школи” (Т. Баллауф, М. Й. Лангефельд, Г. Ноль, Т. Літт, Л. Дункер). Школа тут розглядається як “місце освіти” (Баллауф), “Шлях дитини” (Лангефельд), “перевалочний пункт

між старим і новим" (Дункер). Ці метафори показують, що філософсько-педагогічна антропологія розглядає освітні інституції у специфічному аспекті, тобто у контексті проблем людського буття. Основними положеннями сучасної антропології школи є такі:

1. Школа є тим антропологічно визначеним місцем, де реалізується єдність індивіда, культури і суспільства.

2. Школа є віссю змін у культурі і суспільстві, бо нею вирішується, що слід зберігати і що слід оновлювати.

3. Обов'язкове шкільне навчання є своєрідним суспільним мораторієм на дитинство і юність. Школа розглядає підростаюче покоління як носіїв ще не сформованого культурного і соціального потенціалу. Отже, підростаюче покоління є гарантом послідовності і безперервності суспільного розвитку, разом з цим воно також ініціює і здійснює його оновлення.

4. Школа є інституцією, де реалізується ідея самовизначення людини, її гуманістичне призначення і покликання.

Школа у її широкому філософсько-антропологічному значенні є тією інституцією, де людина реалізує свою відкритість світові. В ній дитина навчається відчувати себе вільною, жити і діяти у світі, змінювати цей світ, нести відповідальність за себе, свої вчинки і світ загалом. Школа навчає людину бути представником не тільки певної нації, культури, суспільства, а й усього людства загалом. Адже ті знання і норми поведінки, що дитина засвоює у школі, є цивілізаційним здобутком усього людства. Це саме стосується також і антропологічних засад ідеї університету.

Висновки

Антропологічний вимір освіти й виховання розкриває їхню гуманістичну сутність, орієнтує педагогічну теорію і практику на визнання самоцінності кожної людини, особливо дитини, реалізація творчого потенціалу якої залежить не в останню чергу від людських якостей вчителів і вихователів, від освітньої спільності у її широкому розумінні.

Людиновимірність освітньо-педагогічної діяльності є важливою передумовою стійкого розвитку суспільства, сприяє його здатності до самооновлення.

Укоріненість освіти й виховання у людському бутті, модусом якого є буття дитини, дає підстави розглядати принцип дитиноцентризму як такий, що має визначати ефективність різних педагогічних систем, задавати напрям реформування освіти.

УРИВКИ З ТВОРІВ[19]

Педагогічна антропологія

Kleines philosophisches Woerterbuch. Hrsg. M. Mueller. Freiburg. – 1984. – S. 47 (Малий філософський словник під ред. М. Мюллера).

Освіта – це принципова орієнтація усього людського буття (інтелекту, волі, почуттів) у цілісності сущого, "світу", яка надає усьому, що зустрічається локальну визначеність, міру і смисл ... отже, теорія освіти, що задає смисл і орієнтацію світовому порядку, водночас є проектом теорії вільного людського буття і його можливостей.

Завдання: *чи можна вважати філософсько-антропологічним визначення освіти у "Малому філософському словнику" під редакцією М. Мюллера? Обґрунтуйте свою відповідь.*

Rombach H. Rekonstitutionsphilosophie und Strukturpaedagogik // Idee der Menschheit. Muenchen. – 1966. – S. 262-263 (Ромбах Г. Реконституативна філософія і структурна педагогіка).

Педагогічна антропологія є первинно антропологією, оскільки вона описує сукупне поле людської діяльності. Педагогічне тут виступає вторинним моментом тому, що вона розглядає сутнісні відносини людини, роблячи акцент на тому, що людина є такою істотою, котра сама себе бере в руки і самій собі віддає себе.

Завдання: *проаналізуйте, як співвідносяться педагогічний і антропологічний моменти у визначенні педагогічної антропології Г. Ромбаха?*

[19] Переклади всіх наведених фрагментів М. Култаєвої.

Dilthey W. Paedagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems.Gesammelte Schriften. Bd.1X. Stuttgart. – 1961. – S. 7. (Дильтей В. Педагогіка. Історія і основні лінії системи).

[…]Розквітом і метою усякої істинної філософії є педагогіка у її широкому розумінні – як вчення про формування людини […]

[…]Наука педагогіки може починатися лише з опису ставлення вихователя до свого вихованця, адже слід виявити феномен сам по собі і якнайбільше прояснити його засобами психологічного аналізу […]

Завдання: *дайте відповідь на питання: яку педагогіку мав на увазі Дільтей, коли визначав перспективи розвитку філософії*?

Nohl H. Die paedagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. – Frankfurt a. M., 1961. – S. 65 (Ноль Г. Педагогічний рух у Німеччині та його теорія).

Наша індивідуальність як найвища єдність не задається ззовні, а є нашим здобутком і результатом наших зусиль. Ми відкриваємо самих себе, осягаємо смисл, вступаємо у певні стосунки, пізнаємо закономірності, що існують у різноманітних зв'язках та взаємовідносинах життя, суспільства та культури, внаслідок чого поступово формується змістовна даність, яку ми називаємо особистістю.

Розробку філософсько-педагогічної антропології один з її засновників Г. Ноль пропонує починати з розбудови "Педагогічного людинознавства", яке, з одного боку, розгортається у вигляді історії ідей, а з другого – постає у вигляді схеми формування людини, якій надається статус закону. Ця схема будується за принципом градації або рівнів психічного та соціального розвитку людини. Знайдіть підтвердження цим положенням у наведеному вище уривку:

Внеском Г. Ноля до філософії виховання слід вважати смислову експлікацію категорії "виховна дійсність".

Завдання: *1. Проаналізуйте, на яких засадах ґрунтується його визначення цієї категорії:* "Виховна дійсність – це відносно самостійна культурна система, управління якою здійснює ідея в її культурному розвитку".

2. Визначте, які чинники, за Нолем, визначають ставлення вихователя до дитини у поданому нижче уривку: "Ставлення вихователя до дитини завжди обумовлюється двома чинниками:

Любов'ю до неї у її дійсності і любов'ю до його цілі, до ідеалу дитини, але обидва розглядаються не відокремлено, а в єдності, щоб зробити з даної дитини те, що з неї слід зробити, розвинути у неї вище життя, вести його до взаємопов'язаних досягнень, не задля цих досягнень самих по собі, а оскільки в них удосконалюється життя людини".

Roth H. Paedagogische Anthropologie. Bd. 1.- Hannover, 1971. – S. 180. (Рот Г. Педагогічна антропологія . Т. 1)

[…] Вона (тобто педагогіка -перекл.) як наука про виховання не може мати іншого змісту, крім критично орієнтованого і цілісно упорядкованого знання про виховні умови і виховну допомогу для перетворення людини на людину […]

Завдання: *обґрунтуйте свою відповідь на питання, чи можна вважати прогноз розвитку педагогіки, який дає Рот, передбаченням перетворення її на філософсько-педагогічну антропологію?*

Roth H. Empirische paedagogische Anthropologie // Zeitschrift fuer Paedagogik. – 1965, Jg.11.200-228. – S.209 (Рот Г. Емпірична педагогічна антропологія)

[…]Предметом дослідження може стати лише людина, що знаходиться у виховній ситуації, природа цієї людини з погляду культурних вимог, а також ці вимоги під кутом людської природи […]

Завдання: *проаналізуйте, як розглядає Рот предмет дослідження філософсько-педагогічної антропології.*

Антропологізація освітнього простору :школа, університет

Langeveld M. J. Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig., 1966. (Лангевельд М. Школа як шлях дитини. Спроба антропології школи)

[…] Якщо школа і є “інститутом”, який “зроблено” нами, дорослими, вона все ж таки виконує функцію становлення наявної дитини, отже, школу слід розуміти, насамперед, у цій її антропологічній функції […]

[…] Зі школи немає вороття! Однокласників не обирають, але ми пов'язані з ними не так доленосно, як із матір'ю, батьком, братами і сестрами. Тут не існує нічого, що мені належить: будь-то моя парта чи мій стілець, мій стіл чи мій гачок у гардеробній. Тут немає заступників. Якщо я заплачу у

школі, то там буде так само мало інтимності, як і в якомусь іншому прилюдному місці, щоб дати волю моїй трагедії [...]

Завдання: *покажіть, яку аргументацію наводить М. Й. Лангевельд у філософсько-антропологічних описах школи? Чому зі школи "немає вороття"? Обґрунтуйте цю тезу за допомогою філософсько-антропологічної аргументації.*

Kron F. W. Grundwissen Paedagogik. – Muenchen, 1994 (Крон Ф. В. Основи педагогіки)

[…] Подвійна функція вихователя криється у феномені і фактичності того, що вихователь повинен виступати посередником між дитиною і культурою. З погляду суспільства, вихователь має займати позицію і виконувати функцію "захисника культури" або ж "захисника суспільства". Посилаючись на аргументацію Ноля, можна сказати, що дорослий є живим носієм культури, її цінностей і смислів. На підставі цих якостей він є досить кваліфікованим і компетентним, щоб впливати на молодих людей. Отже, він повинен виховувати, задля підтримки і реалізації цінностей та смислів.

З позиції ж дитини, тобто як представник її потреб та інтересів вихователь повинен одночасно бути "адвокатом дитини". У горизонті ідеї освіти Ноля це може означати тільки те, що вихователь має "розріжувати" культурну спадщину, щоб донести її до дитини. Наслідком цього є те, що "об'єктивність" або "об'єктивний дух" культури ресуб'єктивується". Отже, дитину слід навчити сперечатися зі світом культури, експериментувати з ним, випробувати, упорядковувати, навчити по-новому його визначати і перевизначити. Для цього необхідно мати простір для експериментування і для гри. Отже, культура живе тільки тоді, коли вона реалізується у діях, мисленні і мовленні людини […]

Завдання: *проаналізуйте перспективу вихователя і перспективу вихованця в уривку з книги відомого німецького філософа і педагога Ф. В. Крона.*

Ясперс К. Ідея університету // Ідея університету. Антологія. – Львів, 2002.

[…] Важливим підґрунтям освіти як втілення ідеї університету є первісне прагнення до знань. Пізнання для нього самоціль. Людська істота, яка виростає у такій освіті – непохитна і водночас безмежно

скромна. А що може бути сенсом буття, кінцевою метою – цього не визначиш лише пізнанням. У кожному разі існує єдина кінцева мета: світ хоче бути пізнаним. В Університеті досліджують не лише тому, що це творить основу для наукового навчання практичних професій, а й тому, що університет існує для досліджень, і в них його сенс. Студент – це науковець-початківець і дослідник-початківець; якщо він уже раз відчув нахил до постійного ідейного зростання, то залишається на все життя філософом і науковцем, навіть тоді, коли проявить себе як фахівець практик, що творить реальність не менш продуктивну, ніж наукові досягнення у вузькому, дослівному значенні […]

Завдання: *пояснять, яку аргументацію наводить Ясперс для філософсько-антропологічного обґрунтування значущості науково-дослідної роботи в університеті?*

Проблема "зустрічі" в освіті

Больнов О. Ф. Зустріч // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. – К., 1996.

[…] Поняття зустрічі висувається на перший план у публічних відкритих дискусіях останнього часу. Це стосується будь-якої царини людського буття, а надто – педагогічної, де це поняття промовляють майже побожним тоном […] Вже у 1928 р. Гвардіні у статті "Засадничі положення теорії виховання" схарактеризував особливість теперішньої духовної ситуації, посилаючись на те, що всі її головні спрямування наштовхуються на поняття зустрічі. Поряд з тим Гвардіні висловлює сумнів щодо дієвості педагогіки, однобічно орієнтованої на класичні уявлення про виховання. Він вважає, що такі уявлення втрачають за межами свого бачення найголовніше – той факт, що конкретна людина має справу з конкретними речами і перебуває у конкретній ситуації, вона мусить розуміти і долати. Тому, на думку Гвардіні, і є правомірним поняття зустрічі, яку він розуміє як зустріч людини з конкретною ситуацією […]

Поняття зустрічі вже у Гвардіні було спрямовано проти педагогічного суб'єктивізму, який тлумачив процес виховання як виховання окремої людини, як суб'єкта переживань і вчинків; це поняття мало підкреслити значення та силу тієї реальності, яка протистоїть людині у процесі зустрічі.

Окрім наведеного, поняття зустрічі має ще й інший смисл: зустріч можлива не лише з окремою людиною чи групою людей, а також з минулим, культурою, з поетичними образами та духовною реальністю взагалі. Це є також важливою проблемою навчання. Мало назвати дидактику "вченням про духовну зустріч поколінь чи про виховну зустріч підростаючого покоління з духовно-історичним світом", адже Літ говорив про це в певній духовній ситуації, а саме, коли панівні на той час політичні сили шукали в історії все тільки "схоже на себе", а стосунки з іншими народами ладні були тлумачити лише так, щоб обґрунтувати власну сутність у контексті "історичної зустрічі з іншими культурами"[...]

[...] Зустріч у точному значенні слова є екзистенціальною категорією. Лише там, де людина доторкується останнього осердя своєї особистості, відбувається подія, яку ми називаємо зустріччю. Цим вона відрізняється від інших подій людського життя, виступаючи вирішальною передумовою визначення внутрішнього становлення людини, а звідси – визначення поняття зустрічі як такої ... Говорити про зустріч у власному розумінні можливо лише тоді, коли хтось або щось торкається глибинної суті людини, коли це порушує все її попереднє життя з його планами і сподіваннями, коли для людини починається щось нове. Ця доленосна подія і є, власне, зустріччю […]

Завдання: *дайте відповіді на питання:*

1. Які види зустріч розглядаються у філософсько-педагогічній антропології? 2. Чи трапляється екзистенціальна зустріч у просторі школи або університету?

Питання для повторення і самоконтролю

- ✓ Які проблеми розглядає філософсько-педагогічна антропологія?
- ✓ Які парадигмальні центри існують у предметному полі філософсько-педагогічної антропології?
- ✓ Які методи застосовуються у філософсько-антропологічних дослідженнях педагогічної проблематики?
- ✓ Чи можна вважати філософсько-педагогічну антропологією онтоантропологією?
- ✓ Що таке педагогічний простір і як він конституюється?
- ✓ Як осмислюється час з позицій філософсько-педагогічної антропології? Чи мають результати такого осмислення практичне значення?
- ✓ У чому полягає цивілізаційне призначення освіти й виховання? Що таке "освітня спільнота" і як вона виникає?
- ✓ Які педагогічні процеси можна описати за допомогою поняття зустрічі?
- ✓ У чому полягає людиновимірність освіти й виховання?
- ✓ Як розглядається дитинство з позицій філософсько-педагогічної антропології?

- ✓ У чому полягає смисл принципу дитиноцентризму?
- ✓ Як розглядається школа у антропологічній перспективі?
- ✓ Яке гуманістичне призначення мають освіта і виховання?

Список рекомендованої літератури

1. *Андрєєва Т. О.* Від феномену людини до феномену людства. – Донецьк, 2002.
2. *Головко Б. А.* Філософська антропологія. – К., 1997.
3. *Кизима В.* Новое образование для нового человека // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 36-61.
4. *Кремень В.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. – К., 2005.
5. *Куликов В. Б.* Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. – Свердловськ, 1988.
6. *Култаєва М. Д.* Философско-педагогические тенденции в современном идеализме. – Харьков, 1988.
7. *Степаненко І.* Відповідальне ставлення людини до життя: структурно-функціональний вимір // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 122-132.
8. *Радіонова І. О.* Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. – Харків, 2000.
9. *Ситниченко Л.* Першоджерела комунікативної філософії. – Київ, 1996.
10. *Табачковський* та ін. Людина в есенційних та екзистенційних вимірах. – К., 2004.
11. *Элиас Н.* Общество индивидов. – М., 2001.
12. *Ясперс К.* Ідея університету // Ідея Університету. Антологія. – Львів, 2002. – С. 109-169.

РОЗДІЛ 5.
Педагогічна епістемологія

Особливості створення та відтворення знання у освітньому процесі

Поняття "знання" є ключовим для епістемології. Походження знань, їхній спосіб існування і відтворення, а також взаємні зв'язки між різними знаннями є ключовими проблемами епістемології. Водночас, погляд на самі знання може бути різним, залежно від того, який аспект знань постає вирішальним для тих чи інших цілей. Так, для науки знання вимагають одних критеріїв, або, як кажуть філософи науки, "верифікації", тобто перевірки на істинність, для релігії – зовсім інших, ще інших для моралі. Педагогіка також має власний погляд на знання. Тому варто говорити про наукову, релігійну, моральну тощо епістемологію, а також про епістемологію педагогічну.

Втім, для всіх типів епістемології слід враховувати загальні закономірності функціонування знання як такого, що має принципово соціальну природу, тобто створюється людьми, використовується людьми і залежить від того, як воно відображається у їхній поведінці. Для найширшого поєднання пізнавального і поведінкового аспектів суспільного життя у сучасній філософії використовують поняття *соціального знання*, тобто усякого знання, значимого для соціального виживання і розвитку. Тобто це, передусім, знання практичне. Беручи до уваги суспільне призначення освіти – готувати людей до дорослого життя як діяльної практичної участі у функціонування суспільства, – слід визнати, що освітні знання складаються як зі знань теоретичних, передусім наукового характеру, так і зі знань практичних, а разом ці теоретичні та

практичні знання, які дає освіта, і являють собою те, що називають соціальними знаннями.

Соціальні інститути постають як суттєві і системоутворюючі щодо соціального знання конструкції і освітні інститути одними з перших виконують цю місію. Якщо спробувати окреслити ієрархію соціального знання, то можна виокремити щонайменше три його рівні: соціальний досвід, наукові знання та світоглядні знання. На кожному з цих рівнів соціальні інститути специфічно організовують соціальні знання.

Найнижчий рівень соціальних знань являє собою *соціальний досвід*, який містить, перш за все, буденні знання, практичні у вужчому сенсі слова (оскільки всі знання, і теоретичні теж, врешті-решт для чогось використовуються). Однак, навіть теоретичні чи інші "абстрактні знання" живуть у свідомості людей, які оточені, передусім, буденними проблемами, і впливають на повсякденні вчинки вчених чи інших носіїв "абстрактних знань". Тому теоретичні знання у свідомості їхніх носіїв не можна чітко розмежувати з усіма іншими, насамперед буденними. Взагалі, соціальний досвід поєднує в собі усі переживання члена суспільства – від неусвідомлюваних і емоційних реакцій до ціннісних суджень і теоретичних абстракцій.

Цей рівень ми визначаємо як нижчий не лише через його масштабність і універсальну значущість для усіх інших у якості базового, але й через його принципову синкретичність. Один із засновників філософії життя, Вільгельм Дільтей, основною характеристикою досвіду вважав його цілісність на противагу спробам аналітично виокремлювати розум (Г. Гегель), чуттєвість (Л. Фейєрбах), волю (А. Шопенгауер) чи інші складові досвіду. Уже перші критики Дільтея, втім, звернули увагу на проблематичність наукового дослідження соціального досвіду – адже у своїй цілісності він є унікальним і не припускає не лише відокремлення його складових як більш суттєвих, але й узагальнення результатів порівняння різних прецедентів досвіду. Кожен досвід завдяки своїй цілісності є безпрецедентним. Втім, безсумнівним фактом є не лише неповторність досвіду, але і його накопичення. Саме з цієї

області відомий вислів: “На помилках вчаться”. І це є однією стороною *інституалізації досвіду*. А другою стороною є вплив на досвід наявних соціальних інститутів, від якого неможливо абстрагуватися.

Над соціальним досвідом, який об’єднує усі різновиди соціальних знань, знаходяться знання *наукові* – теоретичні знання, які класифікують, обґрунтовують та об’єднують буденні знання у межах окремих соціальних та гуманітарних дисциплін. Тим самим знання поділяється на окремі сегменти, сукупність яких в ідеалі і повинна (але ніколи цього не досягає) давати якщо не суму, то хоча б основну структуру соціального досвіду. До структури наукових знань варто, очевидно, додати структуру знань *фахових*, яка може збігатися з науковою лише частково. І не лише тому, що фахові знання менш “теоретичні” і більш спеціалізовані, але й тому, що наука може зробити актуально предметом свого розгляду лише частину професійних проблем. Професійне життя є більш мобільним і активніше відгукується на зміну потреб членів суспільства, з другого боку, наука претендує не лише на задоволення, але і на формування цих потреб, відкриваючи цілі нові сфери їхнього задоволення. Досить лише згадати, що Інтернет було створено науковцями. Соціальні інститути, звичайно, більш тісно пов’язані з професійним життям, адже від наукових досліджень до широкого практичного застосування їхніх результатів – довгий і не завжди легкий шлях. Однак, успішне функціонування сучасних соціальних інститутів здебільшого залежить від критичної рефлексії щодо них з боку науки. Так, наука підказує не лише ефективніші шляхи ведення бізнесу, але й державного управління і сімейного планування. Хоча останнє слово все ж залишається не за наукою.

Вищий щабель ієрархії соціальних знань займають світоглядні системи знання, які повертаються до цілісності соціального досвіду, але вже на принципово новому – *рефлексивному* рівні. Слід зауважити, що матеріал для світоглядних знань наявний і у соціальному досвіді, і у науково-фахових знаннях. Цей матеріал перетворюється у світоглядні знання завдяки його систематизації довкола базових світоглядних принципів, які не завжди очевидні, але завжди

наявні, коли спостерігається відповідність поведінки єдиному світогляду (*стратегія поведінки*). Така систематизація досягається різними шляхами, у тому числі і за допомогою соціальних інститутів.

Слід розрізняти, втім, наприклад, релігію як світогляд і релігію як соціальний інститут, хоча вони і взаємозалежні. Як правило, соціальний інститут релігії сприяє формуванню релігійного світогляду, однак не виключено, що релігійний світогляд виникатиме на інших засадах, або може виявитися, що практика конкретної релігії суперечить релігійному досвіду людини і руйнує її релігійну віру або спонукає її до спроб започаткувати новий релігійний інститут. Схожу ситуацію знаходимо і щодо інших соціальних інститутів. До подібних світоглядних знань належить і філософське знання, причому воно претендує як на роль методології щодо конкретних наук, так і на роль регулятивного і організуючого начала щодо соціального досвіду. Інституалізація філософського знання є більш проблематичною, ніж у випадку зі знанням релігійним, оскільки перше значно обмежує догматизм, тоді як останнє переважно його культивує. Втім, історія філософії знає приклади вдалої інституалізації – у минулому на прикладі філософії Платона (Академія), у сьогоденні – різні версії марксизму, структуралізму, аналітичної філософії тощо.

Отже, неможливо віднести соціальні інститути лише до якогось одного рівня соціального знання: вони виступають водночас і як організоване та організуюче начало соціального досвіду, і як підстава і результат раціоналізації у наукових теоріях та фаховій компетенції, і як засіб систематизації досвіду і розрізнених знань довкола світоглядних принципів та поле формування таких принципів. Тобто кожен з рівнів соціального знання як здійснює вплив на формування соціальних інститутів, так і, насамперед, зазнає від них специфічного впливу. Складається враження, що, намагаючись виявити пріоритетність чи первинність соціального знання щодо соціальних інститутів чи навпаки, швидше виявляємо взаємозалежність, подібну до відомої дилеми про першість між куркою і яйцем: не було би курки, не було би і яйця, але ж і курка неможлива без яйця, з якого свого часу вилупилась

курчам. Фактично розв'язати цю дилему щодо соціального знання і намагалися різні традиції дослідження соціальних інститутів. За цього дилема ця переважно редукувалася до дилеми діяльності людей і соціальних структур, де люди поставали творчим динамічним началом, а структури – стабілізуючим і консервативним.

Попри виявлення обмеженості сфери наукового знання у структурі соціальних знань, воно відіграє дуже важливу роль в організації соціального знання і, зокрема, в організації навчального процесу. Йдеться, передусім, про змістову та організаційно-методологічну функції наукових знань щодо освіти. Все-таки ці функції не можна назвати визначальними для педагогічного процесу чи для педагогічної епістемології загалом. Наука постачає змістовий матеріал для сучасної освіти, однак за цього відбувається зміна статусу знань: від автономних спеціальних областей знання вони переходять до навчального матеріалу, який має значно більш загальний, якщо не універсальний, характер. Також і щодо організаційної чи методологічної функції науки щодо освітнього процесу – хоча наукові принципи організації знань не можна ігнорувати чи деформувати, однак педагогіка може рекомендувати організовувати навчальний матеріал у інший спосіб, ніж це зустрічаємо у науці. Тому наука лише до певної міри може виконувати методологічну функцію щодо освіти.

Нарешті, сама педагогіка може виступати як теорія пізнання. Якщо говоримо про соціальне знання, то саме в освітньому процесі значною мірою відбувається пізнання тих, хто навчається, та інших учасників навчального процесу. Студент пізнає сам себе, його пізнають його колеги-студенти та педагоги – пізнають і як фахівця, і як людину. Те саме стосується усіх учасників навчального процесу – педагог теж проходить своєрідний тест на право бути авторитетом для студентів – не лише під час формальної атестації, яку проводить адміністрація навчального закладу, але постійно – в очах своїх студентів, а особливо – на перших навчальних заняттях.

Комунікаційні засади педагогічної епістемології

Специфіка сучасної епістемології полягає у тому, що вона ставить питання не про суб'єкт творення знання та знання як об'єкт, цілком залежний від свого творця, а про знання як умову і засіб комунікації, а людина постає тоді вже не як суб'єкт, а лише як один з таких засобів – нехай і надзвичайно важливий і невід'ємний засіб. У цьому загальна епістемологія лише наздоганяє епістемологію педагогічну, адже для освіти давно авторитет знання вищий за авторитет особистості, а учень може перевершити вчителя набагато швидше, ніж цього можна очікувати, наприклад, у науці. Дійсно, особистість може утверджуватись як особистість у безліч інших способів, тоді як за допомогою знання вона утверджується саме у сфері освіти. Власне пояснювальна схема "суб'єкт/об'єкт" прийшла у педагогіку значно пізніше, ніж остання розвинулася та отримала власні засади. Ця схема є навіть не варіант обґрунтування педагогіки, а, радше, доважок до неї, причому далеко не завжди безпечний. Адже одна справа – романтичне уявлення про суб'єкта-генія, який вчиться у природи і творить нові знання, а зовсім інша – вчитель-представник ідеології тоталітарного суспільства, який безкомпромісно "формує" зі своїх учнів слухняний об'єкт навчання, який згодом так само слухняно прийматиме "уроки" політичних вождів. Гіркоту розчарування у такому учителі-вожді відображено у класичному творі повоєнної англійської літератури "Клан міс Броді". Таким чином, паростки "командно-адміністративної" та тоталітарної педагогіки доволі швидко було викрито і маргіналізовано – без великого подиву самих педагогів.

У сучасній педагогіці не лише в теорії, але і на практиці спостерігаємо перехід від схеми "суб'єкт/об'єкт" педагогічної дії до схеми "цілі/засоби" педагогічної комунікації в освітньому процесі. І якщо щодо поняття цілі у педагогіці нібито все зрозуміло – внутрішньою ціллю педагогіки, беззаперечно, визнається знання, то щодо засобів вибір доволі широкий і можна приймати щодо них цілком альтернативні рішення. Втім, основна альтернатива все ж може бути зафіксована. Це альтернатива між освітою як технологією і освітою як життєвим світом.

Дійсно, освіту можна розглядати лише як специфічний механізм трансляції чи ретрансляції знань, а можна згадати, що сам процес освіти – це частина життя людини, причому, як правило, найщасливіші і найяскравіші часи її життя. Чи випадково це? Можна справедливо посилатися на те, що освіту отримують, передусім, діти і підлітки, а у цьому віці все здається прекрасним і увесь світ ніби створений для тебе. Але чи можна редукувати це щастя лише до специфічного гормонального фону? Навряд чи. Адже цей фон змінюється з роками, а люди прагнуть до освіти і у більш зрілому віці. Сучасна педагогіка взагалі висуває своєю метою освіту протягом усього життя. І навряд чи повернення до освітнього процесу може повернути той стан гормонального щастя. Очевидно, йдеться про відчуття задоволення і самореалізації більш високого, духовного ґатунку. Така самореалізація, безумовно, пов'язана з причетністю людини до знань. Спочатку це задоволення людина рідко пов'язує саме з отриманням знань, однак з часом, разом зі звичкою отримувати знання, все частіше учень усвідомлює зв'язок власного особистісного зростання з черговим отриманням знання, а коли людина отримує життєвий успіх, застосовуючи знання, вона починає свідомо прагнути нового знання, логічно очікуючи разом з цим знанням отримати і новий життєвий успіх.

А якщо згадаємо, що з позиції епістемології йдеться не лише про знання у його строгому науковому розумінні, а значно ширше – про знання соціальні, тоді до уваги слід брати не лише досвід опанування навчальним матеріалом у звичному сенсі слова, але усе розмаїття процесів соціалізації, з яким має справу людина у навчальному процесі. Тут і досвід спільного навчання, і взагалі вміння підтримувати стосунки з іншими людьми у різних ситуаціях, у тому числі і за межами аудиторії. Все, що може сприяти чи перешкоджати навчанню, слід брати до уваги. І це не лише сімейна атмосфера чи стосунки між однокласниками, але й освітні традиції школи, місцевості, країни, також і політичні, економічні, культурні параметри країни, врешті-решт загальне відчуття причетності до глобальних процесів, яке поступово, але неухильно займає все більше місце у житті сучасної людини. З другого боку, кажучи про соціальні знання, слід пам'ятати і про внутрішні джерела

їхнього походження. І тут інтелектуальні та вольові здібності індивіда, які традиційно ставили на перше місце у суб'єкт-об'єктній схемі навчального процесу, є лише однією із складових цього процесу. Треба враховувати також і емоційні здібності, комунікабельність, толерантність та інші характеристики індивіда, який бере участь у навчальному процесі.

Всі ці параметри навчального процесу можуть бути належно оцінені і враховані з метою кращої його організації лише за умови їхнього аналізу з позицій комунікаційної парадигми. Передусім, вона вимагає висунення рівних вимог до всіх учасників педагогічної комунікації – як до всіх учнів, так і до всіх педагогів – без упереджень щодо їхніх особистих специфічних ознак (статі, раси, релігійних переконань тощо), з одного боку, і з вимогою дотримуватись спільних правил, які висуває педагогічний процес, з другого. Не може у навчанні бути іншого авторитету і судді, як успішність педагогічного процесу загалом. Усвідомлювати це мають усі учасники навчання, і за цієї умови усі вони мають право голосу щодо поліпшення навчання. Інша справа, що рішення, які впливають на організацію навчального процесу, вже потребують високої компетентності, і це ставить природний бар'єр для учнів і водночас надає певні привілеї педагогам, обмежуючи у цій царині демократію у педагогіці.

Тим самим вже педагогіка може не просто розглядатися як одна з моделей комунікаційного процесу, але і як до певної міри самостійна теорія комунікації. Адже головними у цій теорії є два питання: загальні передумови, які уможливлюють комунікацію і внутрішні бар'єри всередині самої комунікації, які створюють її учасники. Якщо перше питання здається доволі очевидним і зрозумілим, то друге допомагає прояснити саме педагогіка. Адже саме у навчанні людина, крім усього іншого, навчається простій істині: щоб підтримувати комунікацію, необхідно подолати бар'єри незнання – лише тоді можлива повноцінна комунікація з тими, хто вже "посвячені" у таїну певної галузі знань. Таким чином, створення бар'єрів у комунікації стимулює прагнення до нової комунікації, але вже на більш високому рівні майстерності.

Антропологічні засади педагогічної епістемології

Сама природа людини як істоти соціальної полягає в тому, що людина стає людиною завдяки навчанню. Під навчанням слід розуміти не просту здатність індивідуального пристосування, до якого здатні всі тварини, і навіть не видові зміни, які мають характер адаптації до змін навколишнього світу, але, передусім, колективну організацію взаємодії людей, яка забезпечує культурні механізми накопичення і трансляції соціального досвіду. Звісно, такі культурні механізми є доволі розмаїтими, і все ж вони також мають певні сталі риси, властиві всім людським спільнотам. До таких рис, безумовно, належить наявність соціальних інститутів освіти (нехай навіть найпростіших). Антропологічні засади освіти включають, передусім, ці інститути освіти та специфічну нейрофізіологічну організацію людини та й взагалі її особливості організму як специфічної органічної системи, які сприяють більшій спроможності людини до навчання. Відомо, що навіть наші найближчі біологічні "родичі" – примати – нездатні до соціалізації тією мірою, що й людина, навіть якщо змалечку постійно знаходяться у людському товаристві. Їхня здатність до навчання обмежена, перш за все, біологічно, їм не можна "прищепити" соціальні інститути, і, насамперед, тому, що їм не можна прищепити людські інститути навчання.

Така разюча відмінність людини від приматів існувала не завжди: не відразу людина отримала розвинені інститути навчання, як не відразу її біологічна організація стала настільки адаптивною до вимог цих інститутів. Під впливом систематичного вправляння в освітніх "процедурах", які спочатку не надто відрізнялися від навчання, яке проходить уся малеча тваринного світу, людина в якийсь момент свої еволюції зуміла надати цим вправам характеру прото-інституту, тобто елементарних спільно визнаних правил поведінки, які транслювалися від одного покоління до наступного не генетичним шляхом, а завдяки найпростішим культурним механізмам – мовленню, витворам культури, сталим формам діяльності тощо. З часом, однак, завдяки постійному зверненню до цих прото-інститутів почала поступово змінюватись і сама

біологічна організація людини – життєвий успіх мали ті представники виду, які краще вміли використовувати переваги інституційної підтримки. З часом соціальні інститути, які розвинулися на базі первинних прото-інститутів, набули характеру біологічної ознаки виду Homo sapiens і без них неможливо уявити становлення жодного представника цього виду. Тоді як відтворення видових ознак в усій іншій природі покладається на генетику, а видова поведінка зумовлена, передусім, інстинктами, у людини спирається не лише на генетику і інстинкти, але здебільшого на інституційні механізми. Та й самі генетика та інстинкти спрацьовують у людини належним чином лише за умови наявності інституційної підтримки. Сказане стосується, перш за все, інститутів навчання, хоча насправді людина навчалася, в широкому сенсі слова, оперувати усіма інститутами – якщо брати великий еволюційний відрізок часу.

Наступною після еволюційної заслуговує на згадку релігійна зміна, якої зазнала людина. Спочатку, в міфологічний період, і навіть у період ранніх релігій сама освіта мала сакральний характер, а знання обожнювалось. І це не дивно, з огляду на той еволюційний ривок, який здійснила людина завдяки навчанню. Перефразовуючи Фрідріха Енгельса, який стверджував, що людина мала своє походження від мавпи завдяки тому, що почала працювати, не праця зробила людину людиною, а навчання у праці, яке надавало цій праці творчого і духовного характеру, без якого вона залишалася б беззмістовною витратою зусиль, на зразок бігу білки у колесі.

З часом, однак, освіта почала набувати світського характеру, яскравим свідченням чого стала, передусім, поява філософії, яка надавала освіті раціонального характеру. На цьому ґрунті відбулося чітке розмежування освіти з релігією, з'явилися відомі твори на захист релігії, які вимагали штучно створювати перешкоди раціональній освіті і узасадничували ірраціональний характер релігії. До класичних представників такої позиції слід віднести, передусім, Тертуліана та Августина. Апологети церкви не лише критикували раціональну концепцію освіти як наслідок раціонально-наукової картини

світу, але й обґрунтували засади релігійної освіти. Саме ця версія освіти понад тисячоліття визначала розвиток освітніх інститутів і створила систему шкільної освіти. Спочатку це була школа саме у сенсі "школярства", тобто дисциплінованого вивчення вже відомих істин, яке у подальшому мало сприяти більш глибокій і стійкій вірі. Те, що на місце Бога християнської віри прийшов Розум доби Просвітництва, на перших порах навіть не змінювало того, що нова, світська школа, яку запровадило Просвітництво у нечуваних раніше масштабах, насаджувала віру у Розум з не меншим запалом і фанатизмом, аніж раніше втовкмачували релігійні догмати.

Звершенням релігійної парадигми у освіті, однак, стало не просто запровадження системи у навчальний процес, але й укорінення у свідомість людини віри у можливість і необхідність глибоких якісних змін у ній самій завдяки освіті. Протиставлення "старого Адама" і "нового Адама" у Григорія Сковороди, яке мовою сучасної філософії позначало прорив до людської екзистенції завдяки освіті і самоосвіті, яскраво ілюструє цей набуток релігії, якому український геній надав такого образного і все ж раціоналізованого розуміння. Таким чином, саме релігія надала освітньому процесу характеру системності і систематичності: до неї такої системності могли досягати лише поодинокі індивіди, після доби панування релігії науковці посилаються на феномен "невидимої релігії", яка керує поведінкою людей, навіть незалежно від їхнього бажання – коли "богом" чи "релігією" для людини стають наука, професія, мистецтво, політика тощо. Саме тому, що у інституційній, а можливо певною мірою вже і в генетичній пам'яті людства наявний відбиток релігійної дисциплінованості, зберігається значною мірою самоконтроль і визнання легітимності зовнішнього контролю у освіті.

І все ж наука здійснила свій значний внесок у необоротні зміни інститутів освіти. Саме ця необоротність дає змогу впевнено стверджувати щодо антропологічного характеру змін у способі, спрямованості та змісті пізнання, яке відбувається в процесі освіти. Адже впевнено відстежити зміни органічного характеру можна, лише коли йдеться про явні еволюційні зміни, навіть коли говоримо про релігійний вплив, ці зміни

відстежуються, передусім, на рівні необоротності удосконалень інституційних механізмів, які відбиваються на всій сфері культури. Що ж стосується наукового етапу розвитку системи освіти, то він не такий уже й значний. В античності можна лише досить умовно говорити про науку, перші університети мали, насамперед, релігійне підґрунтя та релігійний вплив, і лише доба Просвітництва перетворює науку на важіль масових змін у суспільстві, не в останню чергу – завдяки її керівній ролі щодо освіти.

Наука, звісно, на перший погляд, змінює зміст освіти: на місце релігійно значущих знань приходять знання, вагомі для суспільства і без релігійних виправдань. Однак, сам принцип підбору таких знань є ще більш важливим, і саме він являє собою основну революцію в освіті, пов'язану з наукою. Цим принципом є пріоритет розуму, раціональності. Відтепер у суспільстві щось здійснюється, лише якщо воно раціональне, розумне. Як сформулював це Георг Гегель, "все розумне – дійсне, все дійсне – розумне". Цей же принцип приходить в освіту, що непомітно, але радикально змінює її. Авторитет розуму руйнує авторитарність релігійної парадигми освіти. Ніхто не може бути непомильним, адже не береться до уваги авторитет Бога, який приймає на себе усі помилки вчителів і правителів. А якщо немає непомильних людей, тоді настає ситуація вихідної демократії, і не лише у політиці, але й у всіх сферах життя, у тому числі і в освіті. Якщо авторитет вчителя базується лише на знанні, тоді, передаючи знання учням, він тим самим його нібито втрачає. Насправді, за доби Просвітництва відбувається остаточна десакралізація знання, або, як її називав Макс Вебер, "розчаклування світу", коли знання втрачає свою таємничість, а світ стає прозорим і зрозумілим для того, хто пізнає раціонально. Якщо людина ще чогось не знає, вона обов'язково колись зможе про це дізнатись, якщо не буде відмовлятися від раціонального способу опанування світом.

Таким чином, наука ставить на перше місце не саме знання, а ідеал нарощування знання, а відповідно авторитет вчителя базується відтепер не на самих знаннях, а на вмінні і навичці їх здобувати. Звідси – його перевага перед учнями, яка

полягає щонайменше у більшому досвіді здобування знань, перевага, яка не зникне, допоки вчитель не припинить цей пошук.

Наступна революція в освітніх механізмах поводження зі знанням пов'язана з блискавичним поширенням в усіх сферах суспільного життя кібернетичних принципів впорядкування знань та швидкісних інформаційних технологій їхньої обробки та передачі. Освіта починає набувати насправді глобальних рис. Знання поширюються з шаленою швидкістю і саме в цьому полягає основний сенс інформатизації суспільства, а не лише у повсюдному застосуванні засобів такого поширення. Кожна інновація має усі шанси пройти випробування в усіх куточках планети, за різних соціальних, економічних, політичних, культурних умов. Це стосується і освітніх інновацій – як щодо змісту освіти, так і щодо освітніх технологій. З другого боку, елементи стандартизації знань створюють підґрунтя для мобільності тих, хто навчає, і тих, кого навчають, – практично на всіх рівнях освіти. Хоча цей процес інформатизації розпочався зовсім нещодавно і відбувається лише декілька десятиліть, уже наразі неможливо уявити суспільство і освіту без інформаційної культури. Ця, передусім, технологічна революція з новою гостротою поставила питання про зміст знань. Якщо раніше, ще від перших часів людства головною проблемою було здобути знання, то кібернетична парадигма освіти поставила руба питання про те, як відсіяти надлишкові знання, не потрібні у цей момент, і при цьому зберегти їх на майбутнє, коли саме вони можуть виявитися найістотнішими.

Чи не найгостріше проблема селекції знань постає в освіті. Вона не може бути вирішена самотужки лише вчителями чи чиновниками від освіти. З часів демократизації освіти наукою така селекція можлива лише за участі усіх учасників навчального процесу. З другого боку, пріоритет вчителя полягає саме у знаходженні оптимальних критеріїв селекції – адже саме вчитель постає у ролі комунікатора, який опосередковує взаємини між учнями і адміністрацією, а за великим рахунком, учнями – і всім суспільством, в усякому разі повинен бути таким комунікатором.

Не останню роль у навчанні відіграє його гендерна складова. З одного боку, саме у віковий період базового навчання формуються основні гендерні рольові настанови учнів, а з другого – як показують найновіші наукові дослідження, саме оволодіння знаннями глибоко обумовлене гендерними характеристиками як тих, хто навчає, так і тих, кого навчають.

З урахуванням вищезазначеного постає питання про те, якою мірою взагалі освіта впливає на людину як біологічний вид, а також на окремих представників цього виду. Тим самим за умови посилення свідомої компоненти у здійсненні освіти, а також збереженні тяглості впливу певних педагогічних методик варто говорити про педагогіку як євгеніку, тобто науку і практику удосконалення людини з покоління у покоління.

Інституційні засади педагогічної епістемології

Інституалізація процесу освіти дала змогу, зокрема, говорити про інституційні критерії до знань як пріоритетні у їхній селекції. Знання повинні набувати нормативного характеру, для того, щоб стати суспільним надбанням, і саме такого характеру знання набувають, передусім, завдяки масовій освіті. Освітні інститути за цього можуть, крім того, поставати як соціальні ліфти та соціальні фільтри, тобто сприяти суспільній кар'єрі індивідів або перешкоджати їй. Таке перешкоджання зовсім не обов'язково свідчить про дискримінацію тих, хто не має належної освіти, але крім усього іншого зумовлене спеціалізацією знань, яка є наслідком фахової спеціалізації майбутніх спеціалістів і яка пояснює певний поділ праці в самій освіті. Таким чином, з інституційного погляду, слід говорити, передусім, про функціональні завдання педагогіки – як всередині самої системи освіти, так і щодо інших соціальних систем, насамперед економіки. Тим самим педагогіка постає як підготовка до економічної діяльності, а з другого боку, сама має коритися економічним законам – звісно, якщо вони не перешкоджають виконанню нею своїх основних освітніх завдань.

Поняття соціальних інститутів нині є загальновживаним. Втім, його використання у повсякденному слововжитку і у наукових теоріях є відмінним. Пересічна людина у відповідь на питання щодо інституту назве найімовірніше певний науковий інститут як певну установу, більш ерудована згадає про інститут власності або сім'ї чи навіть держави, а політично ангажована – про інститут президента або про суди як соціальний інститут. Але в усіх випадках слово інститут буде синонімом соціальної стабільності і раціональної організації певної царини суспільного життя. На відміну від повсякденного і загалом справедливого розуміння поняття "соціальний інститут" соціальна теорія, для якої, за словами Теодора Адорно, "не повинно залишатися нічого самозрозумілого і недоторканного", повинна з'ясувати, чому соціальні інститути так сприймаються членами суспільства, як вони виникають і яку роль відіграють у суспільстві. Те, що видається вічним, доводиться розглядати як те, чого колись не було, те, що здається незмінним, як те, що зазнає суттєвих трансформацій, те, що зазвичай є джерелом смислів, повинно бути саме виправдане за допомогою вищої доцільності.

Передусім, варто коротко окреслити передісторію самого терміну "соціальний інститут" – як лінгвістичну, так і філософську. Походження слова "інститут" пов'язане з латиною, де *institutum* означало встановлення, устрій, звичай. Дійсно, саме Давній Рим дає людству взірець інституціоналізму – римське право, яке чи не вперше чітко демонструє всі основні ознаки соціальних інститутів: раціональність, формалізацію, системність, сталість, а також організацію. Завдяки цим якостям відбувається успішна взаємодія членів суспільства та гарантується задоволення людських і суспільних потреб. Певно, що філософи, які за своїм покликанням в усьому шукають сутність як щось стале і визначальне, досліджуючи суспільство, з перших філософських розвідок звертаються до проблематики соціальних інститутів. Втім, це зовсім не означає, що досліджуючи різні наявні соціальні інститути або пропонуючи нові (як це робили ще Платон у "Державі" чи Томас Мор в "Утопії"), філософи послуговувалися терміном "соціальний інститут".

В широкий філософський вжиток цей термін входить лише завдяки позитивізму – передусім, творам Огюста Конта та Герберта Спенсера. З цього часу до цього терміну починають широко звертатися соціологи, економісти, юристи, психологи і соціальні психологи, етнологи, історики та практично усі науковці, що досліджують суспільство і людину. Визначення, які можна тут знайти, є не лише доволі різними, але підчас навіть протилежними за значенням. І все ж поняття соціального інституту може бути встановлене як щось спільне для цих досліджень.

Отже, попри свою дещо строкату історію, поняття соціального інституту у філософії має свої інваріанти розгляду. Пов'язані вони, по-перше, зі специфікою філософського погляду на соціальний феномен, а по-друге, з основними можливими його інтерпретаціями в межах цього погляду.

Завдяки філософському підходу до соціальної проблематики досягається розгляд цієї проблематики як цілісної, окремі соціальні проблеми постають як різні аспекти, виміри єдиного проблемного поля. Філософський розгляд проблеми соціального інституту постає тому як розгляд усього суспільного життя у його інституційному вимірі. У цьому полягає відмінність філософського знання від спеціального, яке локалізоване конкретно-науковим аспектом, виміром – соціальна проблематика розглядається у науці лише у якомусь зрізі, а не як така. Кожен, зокрема юридичний, політичний, економічний тощо, аспект дає змогу охопити значну частину суспільного життя, але аж ніяк не усі його прояви. Коли ж мова йде про інституційний вимір суспільного життя, то враховуються не лише усі наявні, але й усі можливі соціальні інститути – мова йде про можливість або неможливість інституалізувати суспільне життя в принципі.

Крім такого, предметного розрізнення, є і більш суттєва відмінність філософського підходу від наукового. Для науки властивий об'єктний підхід, прагнення виокремити об'єкт як такий, "в чистому вигляді", безвідносно до будь-якого суб'єкта. Для філософії ж неможливо розглядати будь-яке знання лише як вираз якостей певного об'єкта, знання для філософії – завжди єдність характеристик суб'єкта і об'єкта, що має на

увазі, між іншим, і включення самого філософа, його особистісних характеристик як до процесу формування, так і до сутнісних рис самого знання. Таким чином, філософія відрізняється від науки не лише предметною, але й світоглядною цілісністю охоплення соціальної проблематики. Соціальні інститути розглядаються не як абстрактні моделі, а як життєві обставини практичної діяльності самого дослідника. За цього дослідник повинен ці обставини осмислити не як *однакові* для різних людей (що імовірно, але малоймовірно), але, передусім, як *спільні* для себе з іншими членами певного суспільства – тоді він може зрозуміти їх як спільні і для представників інших суспільств.

Американський теоретик Джон Ролз вважає, що кожен член суспільства має можливість (і навіть повинен) у своїй уяві стати своєрідним "теоретиком" і уявити себе на місці іншого члена суспільства, навіть свого соціального "опонента". Людині корисно вже просто задуматися над життєвими обставинами того (а краще хоча б на мить їх відчути), кому вона заздрить, кого ненавидить або просто критикує. Завдяки такій процедурі виникає більш виважене ставлення (на підставах більш цілісного, а не однобічного сприйняття) до суспільних проблем, які у різних своїх ракурсах створюють різні життєві обставини для різних членів суспільства. Стосовно нашої теми варто зауважити, що в інституті сім'ї чоловікові корисно відчути себе на місці дружини, батькам – на місці дітей і навпаки. Те саме стосується інституту власності чи державної влади – тим, хто володіє певним соціальним ресурсом, не варто забувати про сприйняття соціальної ситуації тими, кому цього ресурсу бракує і навпаки.

Цілісний підхід до розгляду соціальної проблематики характеризує також, у певному розумінні, і релігію, і політику і деякі інші форми теоретичного знання. Однак, саме філософія претендує на роль *раціоналістичної* методології всіх соціальних та гуманітарних наук. Навіть апелюючи у деяких філософів до містичних, ірраціональних сил, філософія обґрунтовує цю апеляцію раціоналістично. Коли застосовуємо цю тезу щодо соціальних інститутів, виявляється, що саме вони виступають таким засобом раціоналізації соціальної дії. Арнольд Гелен,

представник німецької філософської антропології, взагалі розглядав соціальні інститути для людини практично як аналог інстинктів для тварин: як інстинкти керують поведінкою тварин, визначаючи всю значущу для виживання певного виду поведінку, так і соціальні інститути, за термінологією Гелена, "*розвантажують*" людину від типових завдань виживання в умовах людського соціуму – тобто людина виконує інституційні дії майже автоматично ("інстинктивно"), не замислюючись. Звільнена від розв'язання вже успішно подоланих попередніми поколіннями однотипних соціальних завдань, людина діє за успадкованим шаблоном поведінки, а звільнений час і зусилля спрямовує на нові завдання. Тому соціальні інститути мають бути одними з перших предметів дослідження соціальної філософії – і для виявлення раціональної складової суспільного життя, і для пізнання у порівнянні з цією складовою того, що у суспільному житті не піддається раціоналізації (повністю або частково).

Когнітивні засади педагогічної епістемології

Когнітивні засади педагогічної епістемології розкривають її серцевину – тобто дають змогу визначити її внутрішню мету, якою є знання як навчальний матеріал. Яких би форм воно не набувало – від "чистих" наукових до наочного прикладу власної поведінки вчителя або політичних подій, – знання є кінцевою метою і витоком педагогіки. Під гаслом "когнітивізму" здійснювався акцент на самодостатності знання як самого пізнавального процесу, а не лише як його кінцевого результату. Таким чином, педагогічний процес, який теж можна розглядати як специфічний процес пізнання, має не лише свій когнітивний вимір, але й свою когнітивну самобутність. Цю самобутність можна виявляти з двох позицій: виявляючи специфіку організації самого педагогічного знання (наприклад, як навчального матеріалу) або ж виявляючи специфіку операцій педагогічного пізнання, тобто особливостей особистісного оволодіння знанням під час освіти.

До 20 століття епістемологія не мала власних інституційних форм, її проблематика розвивалася здебільшого в

логіці (перш за все, в англійській аналітичній традиції) і в рамках гносеології. Проте, вже з кінця 19 століття епістемологічна проблематика починає "емансипуватися" від гносеологічної, здобувати власні права і самостійність. Дослідники (перш за все, логіки) прагнули піти від суб'єктивізму і психологізму, породжуваного сенсуалістичними і позитивістськими трактуваннями суб'єкт-об'єктних схем. У 20 столітті цей процес призводить до оформлення нових філософсько-методологічних напрямів і підходів. Розвиваються аналітичні, операціональні, нормативні, структурно-функціональні прийоми і методи дослідження знання. У 1970-х роках Карл Поппер дав онтологічне обґрунтування емансипації епістемології, висунувши концепцію "третього світу" (об'єктивного змісту знання) і "пізнання без суб'єкта, який пізнає".

Серед чинників, що визначають сучасний стан епістемологічних досліджень, необхідно відзначити наступні: 1) відношення знання і об'єкту виходить за рамки чистих пізнавальних ситуацій. Складаються комплексні практики, де, крім пізнання, необхідно розглядати функціонування знання в інших типах діяльності: інженерії, проектуванні, управлінні, навчанні; 2) класичне відношення "істинності" доповнюється (а іноді і заміщається) низкою інших відносин: "несуперечності", "повноти", або ж "інтерпретується", "реалізовується" тощо; 3) типологія знання стає все більш розгалуженою і диференційованою: разом із практико-методологічним, природничонауковим, гуманітарним та інженерно-технічним знанням виокремлюються галузеві його варіанти; 4) особливим предметом дослідження стає семіотична структура знання; 5) крім "знання" інтенсивно досліджуються й інші епістемологічні одиниці (наприклад, "мови"); 6) позначилася криза сцієнтизму: наукове знання перестає розглядатись як основна форма знання, все більший інтерес викликають когнітивні комплекси, пов'язані з різними історичними і духовними практиками, що виходять за рамки традиційних уявлень про раціональність.

Друга позиція в рамках когнітивізму пов'язана з апеляцією до емпіричних досліджень у аналізі трансформацій

знання у процесі навчання. Одна справа – стверджувати самобутність знань, які виникають у ході навчання, а зовсім інша – експериментально це довести. Адже перше легко може вилитись у спекулятивне абстрактне філософування, тоді як засоби сучасної науки дають змогу виявити фактичне підтвердження або спростування багатьох нібито філософських тверджень. Таку критику псевдофілософських проблем класичної філософії здійснювала, передусім, аналітична філософія, розрізняючи експериментальну когнітивну науку, яка виявляє факти щодо процесів мислення, і теоретичні гіпотези, які не піддаються емпіричній перевірці, але необхідні для пояснення узгодженості знань та здійснення їхньої систематизації та операціоналізації.

Показовою, зокрема, була критика представниками аналітичної філософії класичних понять істини та субстанції, що створило підґрунтя для десубстанціалізації та релятивізації знань. Якщо Поппер та його однодумці стояли на твердженні про самодостатність світу знання і педагогіку з цих позицій можна було розглядати лише як специфічний канал доступу до світу знання, то у рамках аналітичної філософії можна припускати зміну якості знання в різних контекстах – різних системах знань, різних соціальних, культурних, лінгвістичних тощо контекстах.

Контекстуальність знання в аналітичній традиції пов'язана, передусім, з філософською концепцією мовних ігор, запропонованою Л. Вітгенштейном. Значення слів визначається, згідно Вітгенштейну, способом їхнього вживання, власне, контекстом їхнього застосування. Відповідно кожен сталий контекст застосування можна розглядати як своєрідну мовну гру, кожна з таких ігор при цьому має свої правила і не враховуючи цих правил, не можна бути впевненим у адекватній інтерпретації слововжитку. Одне й те саме слово, наприклад, може мати доволі різні значення у різних контекстах. Так, згідно нашій проблематиці, певні знання можуть по-різному інтерпретуватись у науці, в освіті і у практичній фаховій діяльності.

Контекстуальність знання є чи не найважливішою теоретичною підвалиною когнітивного його розуміння.

Обставини відкриття Ньютоном закону тяжіння (падіння на його голову яблука) для прихильників концепції "об'єктивного знання" не мають аж ніякого значення, тоді як прихильники релятивізму у пізнанні обов'язково звернули б увагу на релевантність (зв'язок) цих обставин з особистістю Ньютона (дійсно, чомусь раніше падіння яблука на голову ні в кого іншого не викликало появи відкриттів наукових законів), зі змістом тієї теоретичної проблематики, якою він переймався напередодні і під час інциденту з яблуком. Водночас те, як буде засвоюватися здобуте Ньютоном знання іншими людьми, зовсім не вимагає точного відтворення усіх цих релевантних обставин (з падінням яблука на голову включно). Це може бути знання у формі наукових формул, у які його трансформував Ньютон зі свого особистісного досвідного знання, яке мало форму комплексу відчуттів-переживань. Тоді достатньо знати мову науки, якою послуговувався Ньютон. Але це може бути також знання педагогічного характеру, здобуття якого потребує формування інших обставин. Це може говорити, втім, не стільки про самодостатність наукового знання, скільки про те, що деякі знання, які існують у різних контекстах і, по суті, є різним знанням, все ж пов'язані між собою. Мова йде про знання, які хоча і належать до різних "мовних ігор", але мають спільне походження – від однієї ідеї. Адже і науковець, і педагог, і фахівець-практик говорять про те саме, хоча й різними "мовами".

Перекладаючи цю ситуацію на мову сучасного когнітивізму, можна сказати, що науковець, педагог і фахівець-практик оперують інформацією, яка збігається лише частково. Тут варто звернутися до образу "чорної скриньки": те, що відбувається всередині незрозуміло, але чітко відомо, що необхідно надати на "вході" до "чорної скриньки" для того, щоб отримати те, на що очікують. Для педагогіки те, що відбувається в царині науки залишається "чорною скринькою", незрозумілими до кінця процедурами, однак педагог цілком справедливо розраховує на те, що результати цих процедур дадуть той результат, який буде корисним для освіти – те, що зазвичай називають науковими даними. Далі, для фахівця-практика також не завжди зрозумілі операції, які здійснює

педагог, вони для нього також “чорна скринька”, але їхній результат – фахово освічена людина, яка готова розпочинати практичну діяльність у певній галузі і має необхідну фахову компетентність.

Таким чином, на “виході” кожної мовної гри має бути та інформація, яка потрібна для наступної мовної гри – в усякому разі, коли говоримо про педагогіку з когнітивної точки зору. Якщо розглядати педагогічний процес як “чорну скриньку”, то можна вважати її “входом” наукові дані, а “виходом” – фахову компетентність. Причому наскільки сама система освіти вирішує, що вважати належними науковими даними, настільки лише майбутній працедавець вирішує, що вважати належною фаховою компетентністю.

З цього можна зробити несподіваний, на перший погляд, висновок. Нерідко нарікають на спроби технологізувати процес освіти як недоречні в принципі. Це несправедливо. Слід говорити, радше, про різні засади і способи технологізації на різних етапах навчання. Так, на “вході” має бути така технологізація на засадах, які мають бути узгодженими між наукою і освітою, на “виході” – між освітою і вимогами практичної фахової діяльності, і лише всередині освітнього процесу мають застосовуватися суто педагогічні технології. Відповідно, некоректно говорити, наприклад, про недоречність застосування для оцінювання знань тестів як таких, радше, слід говорити про невідповідність певного типу тестування певному етапу навчання. Адже повинні бути різні типи тестування на різних етапах навчання – “вході”, “внутрішніх процесах навчання” та “виході”. Таким чином, маючи справу з різними контекстами застосування знань, повинні по-різному їх формалізувати, у тому числі застосовувати різні програми їхньої комп’ютерної обробки.

Лише визначивши такі загальні параметри формалізації знань, можна успішно застосовувати прийоми інформатизації педагогічного процесу. Причому завдяки чіткому окресленню кордонів формалізації можна здійснювати тотальну інформатизацію навчання, а не лише сегментарне, епізодичне використання можливостей інформаційних технологій. Переформатуванню тоді підлягає увесь навчальний матеріал,

що робить його більш аналітично організованим. Власне, саме тут можна говорити про педагогіку як логіку, яка оперує специфічними змінними, які підлягають єдиним правилам узгодження, слідування і підпорядкування. Зокрема, це відбивається на чіткому розмежуванню одиниць навчального матеріалу, які підлягають опануванню, – модулів.

Такий поділ на модулі має своє виправдання у тому, що модулі можуть бути легко замінними: можна прослуховувати певні модулі в одному ВНЗ, а наступні вже зовсім у іншому. В основі такого підходу лежить принцип функціональної еквівалентності, який повною мірою можна осягнути на засадах системного підходу. Дійсно, одиничні випадки заміни одного модуля його функціональним еквівалентом можна пояснювати вже виходячи з міркувань контекстуальної доцільності. Адже завжди саме конкретний контекст визначає функцію слова, знання чи комплексу знань, надаючи їм певного значення. У нашому випадку йдеться про контекст освітній.

Однак, питання щодо функцій при більш глибокому його вивченні відсилає до проблеми узгодження різних функцій і відповідно до узгодження контекстів. Так, навіть якщо педагогічний процес розглядати як "чорну скриньку", ця "скринька" повинна мати визначений "вхід" і "вихід". Так постає питання щодо систем, які об'єднують і узгоджують різні функціональні завдання, а також ціннісних засад, які уможливлюють такі об'єднання і узгодження.

Аксіологічні засади педагогічної епістемології

Епістемологія не просто розглядає знання як самодостатнє, у всьому розмаїтті його функціональних зв'язків, але також повинна дати відповідь на питання, яким чином цей світ знання виявляється доступним людині. Це, на перший погляд, гносеологічне питання, втім може бути вирішене цілком в епістемологічному дусі: а саме через виявлення людського виміру самого знання. Таким виміром є ціннісний вимір і чи не найбільш переконливо і багатогранно можна його простежити саме на прикладі освітніх знань – на прикладі педагогічної епістемології. Оскільки мова повинна йти не про окремі

цінності та їхнє епізодичне виявлення, а про всю систему цінностей та її цілісне вивчення, слід говорити про аксіологічні засади педагогічної епістемології, посилаючись на спеціальне застосування загальної науки про цінності – аксіології.

Передусім, варто з'ясувати ті базові цінності, які лежать в основі системи освіти. До таких цінностей слід віднести щонайменше чотири групи цінностей: суспільні цінності, освітні цінності, групові цінності, особистісні цінності.

Суспільні цінності характеризують загальний соціокультурний рівень розвитку певного суспільства і включають в себе, по-перше, сукупність суспільних традицій, по-друге, цілісність наявних соціальних зв'язків та структури соціальних інститутів, а по-третє – суспільний ідеал. Значною мірою такі цінності було проаналізовано у працях вітчизняних філософів освіти: передусім, це праці В. П. Андрущенка[20], М. І. Михальченка[21]. На основі всебічного історичного аналізу вітчизняного суспільства, а також різнорівневих його порівнянь з суспільствами європейським та світовим досягнуто бачення як значної кількості спільних для України та Європи (близькість культурно-антропологічних характеристик), України та світу (спільні глобальні проблеми) цінностей та інтересів, так і відмінних (особливість пострадянського статусу України), а підчас і несумісних (ексклюзивність геополітичного становища України).

Освітні цінності складаються з цінностей, зумовлених значенням системи освіти у суспільстві, та внутрішніх цінностей цієї системи. Перша група цінностей має функціональну та символічну складову. Освіта виконує в суспільстві функцію ретрансляції знань та деякі супутні (ті, що входять у соціалізаційний комплекс, захисну щодо суспільної ідентичності тощо). Крім того, кожна система освіти являє собою унікальну символічну систему, яка є органічним зрощенням великої кількості культурних кодів, властивих даному суспільству. Якщо перша група освітніх цінностей значною

[20] Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть. Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ "Атлант ЮЕмСі", 2006. – С. 279-365, 476-498.

[21] Михальченко М. І. Україна – запасний гравець Європи. – К., 2004.

мірою може бути раціоналізована і її узгодження із європейськими та світовими функціональними системами є "технічним" питанням, то друга група освітніх цінностей завжди жорстко опирається спробам зрощення і навіть порівнянь освітніх систем різних країн. Особливо чітко розбіжності у цих двох групах простежуються під час здійснення освітньої політики, як це показують дослідження вітчизняних філософів В. Г. Кременя[22], В. П. Андрущенка[23] та істориків В. М. Литвина, В. Л. Савєльєва[24].

В Україні все чіткіше виявляються інтереси і цінності окремих груп, які здійснюють свій вплив на освітній процес. Якщо фахово-галузеві групи сформувалися віддавна і їхні цінності доволі суттєво захищені наявністю усталеної практики галузевих закладів освіти, то з отриманням Україною незалежності і поступовою, але неухильною демократизацією суспільного життя все більше заявляють про свої особливі інтереси етнічні групи (вимоги освіти мовами меншин), гендерні групи (перші досвіди особливого навчання для жінок), вікові групи (подолання верхнього вікового цензу для навчання) тощо. Світовий та європейський досвід показує, що захист демократичних цінностей у країні загалом неможливий без реалізації особливих цінностей та інтересів окремих соціальних груп (політика мультикультуралізму та підтримання культурного розмаїття). Ці проблеми лише починають досліджуватися вітчизняними науковцями.

Нарешті, значимими для функціонування системи освіти є також особистісні цінності. Мова йде не лише про творення особистістю власних цінностей, які можуть слугувати взірцем для наслідування іншими членами суспільства (фігура вчителя є класичним прикладом цього – чи згадуємо Сократа і Сковороду, чи Макаренка і Сухомлинського). В умовах високодиференційованого суспільства, до того ж оснащеного досконалими техніками масової, міжгрупової та міжіндивідної комунікації зростає роль кожної особистості як актуального чи

[22] Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. – К.: Грамота, 2005. – С.167-180.

[23] Андрущенко В. П., Андрущенко В. П. Організоване суспільство. – С. 461-476.

[24] Савельєв В. Л. Проблемне поле освітньої політики в Україні // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 77-94.

потенційного носія унікальних знань. В цьому контексті важко переоцінити надзвичайно важливі для вітчизняної педагогіки ідеї і принципи особистісно-орієнтованого навчання, які теоретично обґрунтовані і системно запроваджуються в Україні на зміну радянській системі тоталітарної педагогіки[25].

Лише з'ясувавши базові цінності трансформації системи освіти, які входять у вищеназвані чотири групи, можна отримати чіткі орієнтири не лише для реалізації Державної програми загалом по країні, але й для повсякденної діяльності кожного педагога на своїй ділянці спільної роботи усього вітчизняного педагогічного загалу.

Долаючи недоліки тоталітарної педагогіки, з позицій педагогічної епістемології слід застерігати, передусім, від творення за допомогою педагогічних засобів політичних міфів, адже сама педагогіка базується спочатку на напівміфологічному авторитеті знання і вчителя як носія знання, своєрідного мага, який відкриває старанним учням таємниці світу. Цей елемент міфологічності і сакралізації постаті Вчителя невід'ємний від педагогіки, тому вона виявляється особливо вразливою для впливу політичних міфів. Тому саме в педагогіці слід особливо послідовно культивувати критичне мислення, яке єдине може збалансовувати міфологічні нахили.

Необхідно при цьому з'ясувати, які традиційні цінності, напрацьовані у вітчизняній системі освіти десятиліттями, необхідно зберегти і захистити, а які – сформувати і укорінити засобами системи освіти, виходячи з кращих зразків європейського і світового досвіду.

При всій близькості наявної в Україні системи суспільних цінностей і цінностей освіти до європейських і світових цінностей, безумовно, слід розрізняти тотожні (або майже тотожні) цінності та цінності відмінні. Визначення останніх є надзвичайно важливим завданням, оскільки напрацьовані європейською та іншими світовими системами освіти стандарти освіти та засновані на них специфічні педагогічні нормативи та методики викладання покликані захищати саме ці системи

[25] Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. – К.: Грамота, 2005. – С. 16-157.

цінностей. Якщо ж у нашій вітчизняній системі освіти відсутні деякі з них, або ж навпаки – наявні наші особливі цінності, відсутні або слабко захищені у закордонних системах освіти, ми ризикуємо виявитись у ситуації часткового або повного нерозуміння і неприйняття пропонованих закордонних стандартів освіти. Наслідком цього може стати недовіра і відторгнення цих стандартів як беззмістовних, суто формальних і навіть ворожих для вітчизняної традиції.

Таким чином, постає проблема визначення власної ідентичності – і, передусім, ціннісної – вітчизняної системи освіти, як це має місце в усіх країнах, у тому числі – країнах-учасницях Болонського процесу, які зберігають щонайменше подвійну ідентичність – ідентичність національної системи освіти та ідентичність належності до Болонського процесу. Завдання розрізнити ці два види ідентичності таким чином, щоб вони доповнювали одна одну, а не виключали одна одну і постає нині перед освітянським загалом нашої країни. А провідну роль у здійсненні такої ідентифікації повинна відіграти Академія педагогічних наук України, яка об'єднує основний теоретичний ресурс вітчизняної педагогіки.

З одного боку, в контексті проблеми визначення ідентичності розкривається проблема визначення пріоритетів у навчанні. Але з другого – сам навчальний процес надає надзвичайно широкі можливості для спрямування процесу самоідентифікації у бажане русло. Йдеться, передусім, про світоглядні характеристики особистості, які вона набуває завдяки освіті. Загальна життєва позиція людини, яка орієнтована на здобуття знань, явно різниться від позиції людини, позбавленої такої настанови. Людина, що навчається, безумовно, вже ставить вище духовні цінності, вже цінує традицію, яка їй ці цінності надала, а отже і суспільство, яке є носієм цієї традиції. Цю нескладну логіку чи не найпослідовніше виявила філософія конфуціанства. Саме ця традиція, як і інші класичні філософські концепції – від Сократа до Будди орієнтують, передусім, на моральну проблематику в освіті. Саме ціннісна позиція, квінтесенцією якої постає моральна позиція особистості визначають не лише спосіб формування "картини світу", але і її зміст. Загалом слід

визнати, що якщо будь-яке знання є ціннісно навантаженим, то найбільш переконливо це демонструють педагогічні знання.

Окремої уваги заслуговує такий наскрізний вимір освіти, як громадянська освіта. Протистояння демократичної та тоталітарної політичних систем показало, наскільки глибоко взаємопов'язані демократична освіта та демократичний устрій країни (класичними є праці Дж. Дьюї), та тоталітарна і авторитарна освіта, та тоталітарна і авторитарна системи освіти (особливу увагу привертають критичні праці Франкфуртської школи та Г. Арендт). Педагогіка з аксіологічного погляду постає як політика, оскільки не лише змалечку виховує дитину у політично ангажованих цінностях і за допомогою політично селектованих знань, але тим самим визначає політику майбутніх поколінь. Помаранчева революція в Україні є, не в останню чергу, наслідком радикальної національної переорієнтації освіти з 1991 року: як успіхи революції можна пояснювати досить тривалим впливом все більше національно визначеної за змістом освіти, так і її недоліки та невдачі можна пояснювати незавершеністю національного перелаштування вітчизняної системи освіти.

Системний погляд на педагогічну епістемологію

Особливе значення для педагогічної епістемології відіграє спроба її системного обґрунтування – адже сама педагогіка своїм успіхом зобов'язана, передусім, системному застосуванню знання до формування особистості як носія знань. Звісно, системний характер має і весь освітній процес загалом (завдяки чому говорять про систему освіти як щось саме собою зрозуміле), і діяльність окремих освітніх інститутів і організацій. І все ж саме на особистісному рівні, завдяки системному впливу педагогіки, отримуємо джерело системності освітніх знань.

Традиційно системні дослідження суспільства в якості предмета брали макро-рівень[26], або ж середній рівень[27] суспільних комунікацій, інакше кажучи, – рівень

[26] Парсонс Т. Система современных обществ. – М.: Аспект-Пресс, 1997.

[27] Мертон Р. Социальная теория и социальная структура (фрагменты). – К.: Абрис, 1996.

опосередкованих відносин між людьми, що неминуче виводило на дослідження надіндивідуальних форм суспільності, тоді як мікрорівень суспільних відносин, власне життєвий світ людини, залишався за межами, за дужками соціального аналізу. З другого боку, значне зростання інтересу до вивчення життєвого світу, структур повсякденності як на Заході[28], так, останнім часом, і у російській[29] та вітчизняній науковій літературі, викликали у багатьох дослідників певне забуття системної парадигми дослідження, ба навіть переконання, що саме "подолання" системності у соціальному підході дало змогу належним чином розкрити роль світу повсякденності для осягнення суті суспільного життя. Наприклад, всесвітньо визнаний німецький філософ Ю. Габермас прямо протиставляє світ соціальних систем і життєвий світ[30]. У перенесенні на педагогічну проблематику легко протиставити освітню адміністрацію як "систему" і спільноту учнів чи студетів, чи навіть спільноту вчителів та викладачів як "життєвий світ" (чим попервах "грішив і сам Габермас). Спільноти можна уявляти тоді як такі, що знаходяться під тиском адміністрації, яка деформує їхні "автентичні цінності".

На нашу думку, це переконання містить у собі лише частку істини: у соціальній теорії дійсно назріла необхідність подолати вузьке розуміння системного підходу, відповідно до якого системний аналіз можливий і успішний лише на макрорівні соціального життя.

Спробуємо все ж дослідити системність на мікрорівні соціального життя за допомогою поняття раціональності, яке позначає, з погляду соціальної теорії, раціоналізуючу оточення, послідовну і, до певної міри, цілеспрямовану поведінку людини, яка з часом, завдяки різноманітним процедурам соціальної формалізації, стає підґрунтям для суспільної раціональності,

---

[28] Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности // Социо-Логос. – М.: Прогресс, 1990.

[29] Бутенко И. А. Социальное познание и мир повседневности: Горизонты и тупики феноменологической социологии. – М.: Наука, 1987; Раззеев Д. Н. В сетях феноменологии // Гуссерль Э. Основные проблемы феноменологии. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербугского университета, 2004.

[30] Habermas J. Communication and the Evolutlon of Society. – Boston: Beacon Press, 1979.

втіленої у різних соціальних інститутах, які у своїй історичній єдності утворюють раціональний каркас для суспільств різного типу, аж до цивілізацій. Саме такі раціоналізуючі типи соціальних дій, на наш погляд, дозволяють виявити системну складову і в освіті, яка, на перший погляд, як Протей, уникає будь-якої формалізації.

Дійсно, згадуючи давні цивілізації, нерідко знаходимо перекази про видатних діячів військової справи, політиків, вчених, митців, релігійних діячів, які витворили знакові цінності тої соціальної спільноти, яку не можна редукувати до окремої епохи або соціальної групи. Такі здобутки формують дух цивілізації, її кредо й історичне виправдання, а у подальшому – закладають підвалини того, що називають вершинами людського духу і що покладається в основу сучасної освіти.

Спробуємо попередньо розглянути можливі методологічні підходи до вивчення ролі особистості у суспільних процесах на прикладі системи освіти, яка акумулює в собі все найбільш значуще для будь-якого суспільства.

Система освіти, відповідно до загальновизнаних наукових уявлень, виступає, передусім, у якості стабілізуючого фактору соціальних процесів. Навіть у сучасному модернізаційному суспільстві, попри очікування авангардно-стимулюючої ролі освіта, за визнанням О. О. Довженко[31], відіграє роль запобіжника не лише гуманітарної, але й техногенної криз. Прийнявши за аксіому постпросвітницького суспільства нерозривність смислів, які транслюються через систему освіти, з практикою суспільного виробництва, можна стверджувати: якщо суспільство уявити у вигляді складної системи, то освіта являє собою ту сталу структуру, через яку суспільство пізнає себе і, базуючись на цьому пізнанні, змінює себе.

Серед концептуальних визначень феномену системності у теорії Толкота Парсонса[32] привертає увагу його розуміння цього

---

[31] Довженко О. О. Образование в условиях кризисного социума // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003.

[32] Парсонс Т. Современное состояние и перспективы систематической теории в социологии // Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический проект, 2000. – С. 386 і далі.

феномену як сутнісно динамічного. З цього погляду, будь-які структурні виміри системи мають більш допоміжне значення, з одного боку, для вирішення ситуативних завдань (у випадку типових ситуацій) самої системи, або для пізнання закономірностей розвитку цієї системи. Відповідно до класичної теорії пізнання перша і друга структурності збігаються – в усякому разі в процесі поглиблення пізнання. Таку позицію, по суті, відстоює і сам Парсонс.

Дещо відмінну картину пропонує І. Кант[33]: людині доступна тільки друга частина структурування систем – пізнавальна, тоді як дійсні, "іманентні" для системи процеси залишаються "в собі". Адже навіть коли Кант зводить увесь світ до "речі-самої-по-собі", тим самим він уже задає певну систему буття, нехай і таку, що припускає лише апофатичне пізнання (через заперечення будь-якої визначеності).

Сучасна філософія припускає дещо інші моделі співвідношення цих двох видів структурності. Некласична модель полягає у тому, що внутрішнє структурування, попри його іманентність, може бути пізнаване за допомогою спеціальних процедур. Звичайне ж наукове пізнання, хоча й певною мірою відображає внутрішню структуру, однак занадто опосередковано і трансформовано для її відтворення. Класичними випадками такої розбіжності є теорії Карла Маркса[34] (дійсний матеріальний інтерес та позірне ідеологізоване пізнання), Фрідріха Ніцше (дійсна воля до влади та позірні моралізаторські її маскування), Зігмунда Фрейда[35] (несвідомі потяги та їхні сублімовані вияви). Близький до них і Мартін Гайдеггер[36], протиставляючи Da-Sein і das man.

Постмодерн[37] стоїть на позиції руйнування самої схеми "сутність-явище", в результаті чого "іманентне" і "позірне" не лише з легкістю міняються місцями, але кількість таких структурувань не обмежується двома та йде у нескінченність, в

---

[33] Кант І. Критика чистого розуму. – К.: Юніверс, 2000.

[34] Маркс К., Енгельс Ф.Німецька ідеологія // Маркс К., Енгельс Ф. Твори. – Т. 3. – К., 1978.

[35] Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989.

[36] Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 1997.

[37] Див. напр.: Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – М.: Институт экспериментальной социологии. СПб.: Алетейя, 1998.

результаті чого система перетворюється у певний символ, привід для структурних імпровізацій.

Інший цікавий підхід пропонує соціальний конструктивізм у дусі соціальної інженерії Карла Поппера[38] або феноменологічної соціології А. Шютца[39], П. Бергера та Т. Лукмана[40]: пізнавальні структури цілком можуть, якщо не відтворити структури іманентні, то замінити їх – самі стати іманентними структурами (не тимчасово, а насправді). Таке можливе у тому випадку, якщо іманентна структура є результатом свідомих дій самих членів суспільства: те, що було можливо раніше, можливо і нині. Питання лише полягає у тому, до якої міри суспільство може перетворювати саме себе.

Остання, найбільш радикальна версія співвідношення двох згаданих типів структур, запропонована Нікласом Луманом: зберігаючи відношення між структурами, пропоноване І. Кантом, Луман переносить його з вертикалі у горизонталь – непізнаваними виявляються усі соціальні системи, крім тієї, всередині якої знаходиться дослідник або діяч. З цього погляду, всі соціальні системи пізнавані, але, так би мовити, по черзі. Суспільство ж загалом являє собою своєрідну "систему систем", внаслідок чого суспільство має бути пізнаване як ціле лише у випадку його протистояння іншому співмірному утворенню[41]. Таке зміщення вирішення проблеми пізнання у Лумана у площину взаємодії *між* соціальними системами виявляється можливим завдяки осмисленню самого пізнання як різновиду комунікації.

Тут дійсно значимим і відповідно соціально існуючим є лише те, що присутнє у процесі комунікації: комунікація і є суспільством. З цього погляду, набуває нового смислу постановка проблеми Клаусом Едером – суспільство є процесом своєрідного навчання. Адже у будь-якій комунікації відбувається не просто обмін інформацією, але завжди більшою чи меншою мірою наявна можливість свідомого осмислення і

---

[38] Поппер К. Відкрите суспільство і його вороги: В 2-х тт. – К.: Основи, 1994.

[39] Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту. – К.: Український центр духовної культури, 2004.

[40] Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995.

[41] Луман Н. Общество как социальная система. – М.: Логос, 2004.

спрямування цього процесу: не лише комунікація використовує різні смисли, але й смисли можуть по-різному використовувати комунікацію.

Отже, системний підхід у соціальному пізнанні слід витлумачувати у двох основних значеннях. По-перше, в основному значенні системності теоретичного пізнання – коли системність базується на концептуальній єдності знань про суспільство, яка забезпечує узгодженість і несперечливість різних дослідницьких програм (та їхніх результатів), якщо вони виконані в межах однієї парадигми пізнання. По-друге, системність у соціальному пізнанні може витлумачуватись як підстава і вияв цілеспрямованості людської поведінки, яку ми називаємо також раціональною. Дійсно, цілеспрямованою у строгому сенсі слова не можна назвати емоційну чи звичну поведінку, адже останні легко може змінити якийсь випадковий чинник. Тільки тоді, коли людина має план своїх дій (більш чи менш розроблений), вона буде дотримуватися його з розрахунку на те, що виконання цього плану змінить обставини, які йому суперечать, а не піддаватись обставинам, які мають властивість завжди змінюватись і вимагати свого врахування.

Між цими двома витлумаченнями системності у соціальному пізнанні є, на нашу думку, спільна риса, яка видається невипадковою. Мова йде про те, що будь-яка дослідницька програма, як і, врешті-решт, сама пізнавальна парадигма, за своєю суттю є планом дій. Відмінність полягає у тому, що цей план керує поведінкою не однієї людини, а цілої соціальної групи, точніше колективу однодумців, які поділяють основоположні принципи певної науки. Очевидно також, що для дослідницької програми важливими є правила узгодження методів дослідження, якими користуються різні науковці, та отримуваних результатів цього дослідження. Цього науковці досягають, передусім, завдяки створенню спеціальної мови науки – способу витлумачення явищ, що заміняє собою спосіб опису цих явищ мовою звичайної людини і водночас спирається на здоровий глузд людини. Тому, незважаючи на підчас разючу невідповідність між точкою зору науковця і не-науковця (наприклад, людина сприймає початок нового дня як зумовлений сходом сонця, хоча, насправді, не сонце сходить

нагору, а Земля повертається до Сонця іншим боком), їх єднає також комунікативна реальність людського суспільства, в якій звичайна мова і мова науки є лише різними рівнями (або різними мовними сім'ями, як вважав Л. Вітгенштейн[42]).

Таким чином, питання про утвердження певної наукової парадигми – це також питання про здобуття нею не лише наукового, але й суспільного визнання. Надійним засобом забезпечення масового визнання певної парадигми як системи не лише знань, але й цінностей, на яких вони базуються, може бути лише освіта. Причому визнання наук природничих лише на перший погляд легітимується експериментально, тобто незалежно від ціннісної позиції. Згадаємо, скільки "експериментаторів" згоріло на вогнищах інквізиції. Природничі науки і поширення їхніх результатів у суспільстві виявляються залежними у своїй легітимації від легітимації наук гуманітарних, представлених гуманітарною освітою, адже саме гуманітарні науки стверджують нові цінності, а гуманітарна освіта їх поширює, створюючи цілі покоління прихильників нової системи цінностей. Для гуманітарних наук, та й для більшості суспільних наук, визнання такої їхньої суспільної місії допомогла здобути ідеологія Просвітництва, яка вперше поставила перед усім суспільством мету – отримання освіти, передусім для того, щоб змінити себе.

У цьому контексті удосконалення особистості педагогіка постає водночас як система знань та система цінностей: якщо на інституційному рівні, а тим більше на рівні суспільства та його ідентифікації ці дві системи постають перед проблемою їхнього узгодження, то для особистості знання і цінності злиті воєдино – передусім завдяки освіті. Розщеплення знань і цінностей можливе, радше, аналітично, якщо ж знання та цінності знаходять своїх захисників у різних соціальних групах, то це є свідченням соціальних патологій, які можуть спричинити як радикальні соціальні зміни, так і крах суспільства як цілісності. З цього погляду, програмування навчання полягає, передусім, у поєднанні, злитті воєдино певних знань та цінностей, а у такому разі можливість функціонально еквівалентних замін

[42] Вітгенштейн Л. Tractatus logico-philosophicus; Філософські дослідження. – К.: Основи, 1995.

окремих елементів системи освіти можлива лише за умови структурних трансформацій всієї системи освіти. Адже неможливо уявити, щоб ті самі знання мали зовсім інше ціннісне підґрунтя або що ті самі цінності з рівним успіхом були "толерантними" до різних знань. Якщо наукові знання розглядати як когнітивний "вхід" до системи освіти, то не слід забувати і про ціннісний "вхід" до цієї системи. Зміна даних на одному "вході" вимагає коректив і на іншому. Так, Габермас відзначав такий зв'язок, щоправда, лише однобічно, наголошуючи на залежності науково-технічних знань від змін морально-практичних знань спільноти: лише певні світоглядні зміни у добу Відродження дали змогу всерйоз узяти до уваги суспільства той факт, який давно відкрила наука – що Земля кругла і має своє, причому не центральне, місце у Всесвіті. На нашу думку, не менші зміни у свідомості суспільства, у тому числі його моральній свідомості, мало науково-технічне, здавалося б, за своєю суттю відкриття А. Ейнштейна щодо відносності як субстрату світу, так і його параметрів. Це відкрило для суспільства налаштованість на радикальну переоцінку і критичний перегляд успадкованих цінностей взагалі. Якщо уся картина світу залежить від точки спостереження, то не меншою мірою від точки спостереження залежить і система цінностей, яку слід визнавати адекватною.

Тому внутрішні завдання педагогічної епістемології слід оцінювати незалежно від викликів навколишнього світу – не через те, що у неї не може бути інших завдань, а тому, що завдання, які ставитиме навколишній світ, розірвуть систему освіти на різнорідні частини і перетворять їх на периферію інших систем – економіки, політики, права, теорії пізнання тощо. Для збереження ж цілісності освіти як системи не може бути альтернативи внутрішньому самовизначенню як системи освітніх цінностей, так і внутрішньому самовизначенню освітніх знань, причому як освітні знання, так і освітні цінності народжуються одночасно – коли наукові знання і суспільні цінності зливаються воєдино, створюючи нове навантажене освітніми цінностями освітнє знання.

УРИВКИ З ТВОРІВ

Когнітивні та еволюційні засади епістемології

Поппер К. Об'єктивне знання. Еволюційний підхід[43]

У всіх у нас є своя філософія, знаємо ми про те чи ні, і ці наші філософії небагатого варті. Проте вплив наших філософій на наші вчинки (acts) і на наше життя часто буває спустошливим. Тому необхідно спробувати поліпшити наші філософії за допомогою критики. Це єдине вибачення існування філософії, що продовжується, яке я можу запропонувати.

Наука, філософія, раціональне мислення – всі вони повинні починати із здорового глузду. Справа не в тому, що здоровий глузд може слугувати надійним початковим пунктом: термін "здоровий глузд", який я тут використовую, – дуже розпливчатий уже тому, що він позначає вельми розпливчату і мінливу річ – часто адекватні, або вірні (true), але часто неадекватні, або помилкові, інстинкти або думки безлічі людей.

Як може така розпливчата і ненадійна річ, як здоровий глузд, послужити нам початковим пунктом? Я відповідаю: тому що ми не прагнемо (як наприклад Декарт, Спіноза, Локк, Берклі або Кант) побудувати на цих "підставах" надійну систему. Будь-яку безліч припущень (assumptions) нашого здорового глузду – їхню сукупність – можна назвати фоновим знанням (background knowledge) здорового глузду, – з якої ми починаємо, можна у будь-який момент поставити під питання і піддати критиці; і часто в результаті успішної критики це припущення відкидається (наприклад, теорія про те, що Земля пласка). У цьому випадку здоровий глузд або зазнає відповідного виправлення, або ми виходимо за його межі і замінюємо його теорією, яка той або інший час може здаватися деяким людям більш-менш "божевільною". Якщо для розуміння такої теорії потрібна досить тривала підготовка, може виявитися, що вона так ніколи і не буде засвоєна здоровим глуздом. Проте, навіть і в цьому випадку можна вимагати, щоб ми спробували якомога більше наблизитися до ідеалу: *всяка наука і всяка філософія є освічений здоровий глузд.*

[43] Перекладено М. Бойченко за: Поппер К. Об'єктивне знання. Еволюційний підхід. – М.: УРСС, 2002. – С. 41-44, 74-79.

Отже, ми починаємо із неясного вихідного пункту і будуємо наше знання на ненадійних підставах. Разом з тим ми можемо рухатися вперед і іноді, після деякої критики, можемо побачити, що ми не мали рації; ми можемо вчитися на своїх помилках, на розумінні того, що ми припустилися помилки.

[…] Локк, Берклі і навіть "скептик" Юм, як і їхні численні послідовники, особливо Рассел і Мур, поділяли погляд Декарта, згідно якому суб'єктивний досвід (experiences) особливо надійний і тому придатний як стійкий початковий пункт або підстава, проте, вони спиралися здебільшого на досвід, пов'язаний із спостереженнями (experiences of observational character). […]

На противагу цьому я припускаю, що в нашому досвіді немає нічого прямого або безпосереднього: нам доводиться *навчитися (learn),* що у нас є "я (self) ", протяжне в часі і таке, що продовжує існувати навіть під час сну і повної несвідомості, і нам доводиться дізнатися про наше власне тіло і про інші тіла. Все це є декодуванням, або інтерпретацією. Ми навчаємося (learn) так добре декодувати, що всяке сприйняття стає для нас абсолютно "безпосереднім" і "прямим", але те саме відбувається і з людиною, яка добре вивчила азбуку Морзе або – щоб узяти ближчий приклад – що навчилася читати книги: вони говорять з нею "прямо", "безпосередньо". Проте, ми знаємо, що при читанні книги має місце складний процес декодування; його позірні прямота і безпосередність є результатом тренування, так само як гра на роялі або водіння автомобіля.

У нас є підстави припускати, що наша здатність декодувати має спадкову основу. Разом з тим, ми іноді здійснюємо помилки при декодуванні, особливо в період навчання, але також і пізніше, особливо в незвичайних ситуаціях. Безпосередність і прямота добре засвоєного процесу декодування не гарантують його бездоганності; у нім немає ніякої абсолютної безсумнівності, хоча до цих пір цей процес, схоже, працював досить добре для більшості практичних потреб. Від пошуку безсумнівності як надійної основи знання треба відмовитися.

[…] Оскільки "переконання" тісно пов'язане з очікуванням і з готовністю до дії, ми можемо сказати, що багато які з наших практичних переконань, швидше за все, (likely) істинні, раз вже ми до цих пір вижили. Вони утворюють більш догматичну частину здорового глузду, яка, – хоч вона у жодному випадку не є надійною, істинною

або безперечною – завжди може слугувати хорошим початковим пунктом. Проте, ми також знаємо, що деякі з найбільш успішних тварин свого часу зникли і що минулі успіхи далеко не забезпечують успіхів у майбутньому. Це – факт; і ясно, що хоча ми можемо дещо зробити із цього приводу, багато чого ми добитися не зможемо. Я згадую про це для того, щоб було цілком ясно – минулі біологічні успіхи ніколи не забезпечують майбутніх біологічних успіхів.

[…] Організми можуть вижити, тільки якщо вони проводять мутації, деякі з яких є пристосуваннями до наступаючих змін, і таким чином включають мінливість; і на цьому шляху ми виявимо, поки ми маємо справу з живими організмами у змінному світі, що ті, кому трапилося опинитися в живих, досить добре пристосовані до свого оточення. Якщо процес пристосування йшов досить довго, то швидкість, тонкість і складність пристосування можуть уразити нас як щось чудове. І все-таки можна сказати, що метод проб і усунення помилок, що призводить до всього цього, не є емпіричним методом, а належить *логіці ситуації.* Це, я думаю, пояснює (можливо, дуже стисло) логічні, або апріорні, компоненти дарвінізму.

Тепер ми можемо ясніше, ніж раніше, побачити величезні біологічні переваги, пов'язані з винаходом *дескриптивної і аргументативної мови;* формулювання теорій на певній мові дає змогу нам критикувати й усувати їх, не усуваючи рід (race), що є їхнім носієм. Це перше досягнення. Друге досягнення – це розвиток свідомого і систематичного критичного ставлення до наших теорій. З цього починається науковий метод. Різниця між амебою і Ейнштейном полягає в тому, що, хоча обидва використовують метод проб і усунення помилок, амеба не любить помилок, а Ейнштейна вони цікавлять: він усвідомлено шукає у себе помилки, сподіваючись дізнатися щось завдяки їхньому виявленню й усуненню. Метод науки – це критичний метод.

Таким чином, еволюційна епістемологія дає можливість нам краще розуміти і еволюцію, і епістемологію, оскільки вони збігаються з науковим методом.

[…] Знання ніколи не починає з нічого, але завжди з якогось фонового (background) знання – знання, яке в цей момент приймається як дане, – у поєднанні з деякими труднощами, деякими проблемами. Вони, як правило, виникають із зіткнення між, з одного боку, очікуваннями, внутрішньо притаманними нашому фоновому знанню, і, з другого

боку – деякими новими знахідками, такими як спостереження або гіпотези, підказані ними.

[…] Знання в усіх своїх різних суб'єктивних формах диспозиційне й очікувальне (expectational). Воно складається з нахилів, або диспозицій, *організмів*, і ці нахили є найважливішим аспектом організації організму. Один тип організму сьогодні може жити тільки у воді, інший – тільки на суші; оскільки обидва вони дожили до наших днів, сама їхня екологія визначає частину їхнього "знання". Якби не було безглуздим давати тут якісь оцінки, я сказав би, що 999 тисячних знання, які має організм, успадковані або природжені, і лише одна тисячна складається з модифікацій цього природженого знання; додатково я висловлюю припущення, що *пластичність, потрібна* для таких модифікацій, теж природжена.

Звідси випливає фундаментальна теорема:

Всяке набуте знання, всяке навчання полягає в модифікації (мабуть, у відкиданні) деяких форм знання або нахилів, що мали місце раніше, а кінець кінцем – природжених нахилів).

До цього можна відразу ж додати другу теорему:

Всяке зростання знання полягає в удосконаленні наявного знання, яке міняється в надії наблизитися до істини.

[…] Той факт, що всі наші органи чуття пронизані теорією, найнаочнішим чином демонструє провал теорії діжки, а разом з нею і всіх тих теорій, які намагаються простежити (trace) наше знання аж до наших спостережень, або до *входу* в організм. Навпаки, *що може бути ввібране (і на що організм відреагує) як релевантний вхідний матеріал (input), а що буде проігнороване як нерелевантне,* – все це цілком залежить від природженої структури ("програми") організму.

[…] Я хочу здійснити розрізнення між двома типами "знання (knowledge)": суб'єктивним знанням (яке краще було б назвати організменим (organismic) знанням, оскільки воно складається з нахилів організмів) і об'єктивним знанням, або знанням в об'єктивному сенсі, яке складається з логічного змісту наших теорій, припущень і припущень (і, якщо нам завгодно, з логічного змісту нашого генетичного коду).

Прикладами об'єктивного знання є теорії, що опубліковані в журналах і книгах і зберігаються в бібліотеках, обговорення цих теорій, труднощі або проблеми, на які було вказано у зв'язку з такими теоріями тощо.

Ми можемо назвати фізичний світ “світом 1”, світ наших усвідомлених переживань – “світом 2”, а світ логічного *змісту* книг, бібліотек, комп’ютерній пам’яті і тому подібного – “світом 3”.

Про цей світ 3 я можу висловити наступні тези:

(1) У світі 3 ми можемо відкрити нові проблеми, які були там до того, як їх відкрили, і до того, як вони були усвідомлені, тобто до того, як що-небудь відповідне їм з’явилося в світі 2. *Приклад:* ми відкриваємо прості числа, і як наслідок виникає проблема, чи є послідовність простих чисел нескінченною.

Таким чином, світ 3 в деякому розумінні *автономний:* у цьому світі ми можемо робити теоретичні відкриття подібно до того, як ми робимо географічні відкриття в світі 1.

Основна теза: наше усвідомлене суб’єктивне знання (знання в світі 2) залежить від світу 3, тобто від теорій, сформульованих (хоч би віртуально) певною мовою. *Приклад:* наше “безпосереднє самоусвідомлення (self-consciousness)”, або наше “знання самих себе”, яке дуже важливе, значною мірою спираються на теорії зі світу 3: на наші теорії про наше тіло і про те, що воно продовжує існувати, коли ми засинаємо або непритомніємо; на наші теорії часу (його лінійності); на нашу теорію, що ми можемо з більшою або меншою ясністю викликати в пам’яті наші минулі переживання тощо. З цими теоріями пов’язане наше очікування того, що, заснувши, ми прокинемося. Я висловлюю тезу, що *повне усвідомлення себе* спирається на всі ці (що належать світу 3) теорії, і що тварини, хоч вони і здатні відчувати – відчувати, пам’ятати – тобто мають свідомість, все-таки не мають повного усвідомлення себе, яке є одним із результатів виникнення людської мови і розвитку специфічно людського світу 3.

Завдання: *напишіть творчу роботу, в якій на прикладах показано відмінність психологічних, історичних, логічних тощо підстав появи нових знань.*

Епістемологія як рефлексія

Тулмін Ст. Людське розуміння[44]

Проблема людського розуміння має двоїстий характер. *Людина пізнає, але вона також і усвідомлює те, що вона пізнає.* Ми набуваємо знання, володіємо ними і використовуємо їх; але водночас ми усвідомлюємо свою власну діяльність як суб'єктів пізнання. Отже, людське розуміння історично розвивалося двома шляхами, які доповнюють один одного: воно росло і водночас заглиблювалося, стаючи, таким чином, і все більш екстенсивним, і все більш рефлективним. Дивлячись "зовні самих себе" і вирішуючи проблеми, поставлені перед нами тим світом, в якому ми живемо, ми розширюємо наше розуміння: вдивляючись "всередину" і розглядаючи, як саме ми вирішуємо ці проблеми, ми поглиблюємо його. Впродовж всієї історії думки ці два роди діяльності завжди здійснювалися паралельно.

Відносини між "поглядом назовні" і "поглядом всередину" змінювалися від одного періоду інтелектуальної історії до іншого, і з самого початку раціонального мислення ця подвійність була джерелом і можливостей, і труднощів пізнання. […] І тут ми поставимо тільки одне питання – чи не заходить дуже далеко той, що існує у наш час, розрив між практикою пізнання і його теорією, між "природознавством" і "епістемологією", між ученими і філософами? Дійсно, існують серйозні історичні і субстанціальні підстави для того, щоб відновити зв'язки між розширенням наукових знань і їхнім рефлективним аналізом, щоб розглядати самих себе як суб'єктів розуміння в контексті нинішнього розширення реального змісту наших знань.

[…] Ціна, яку ми платимо за уточнення нашого морального досвіду добра і зла, була визначена спрадавна в міфі про Едем; і у філософії ми постійно ризикуємо опинитися в інтелектуальному залі дзеркал, чиї численні віддзеркалення порушать довіру до нашого власного положення і здібностей.

[…] На всіх конструктивних стадіях людського мислення реалістична оцінка людського розуміння часто була інструментом для його систематичного поліпшення. Так, в основах природознавства, особливо там, де фізики-теоретики працюють біля самої межі фізичного пізнання, збільшення знань часто досягається завдяки рефлекторній

[44] Перекладено М. Бойченко за: Тулмин Ст. Человеческое понимание. – М.: Прогресс, 1984. – С. 23-31.

переоцінці переконань і принципів, що раніше проголошувались як "відомі". (Незважаючи на те, що XX століття проголошує самостійність філософської епістемології, люди, подібні до Ейнштейна і Гейзенборга, неминуче вторгалися в теорію пізнання.)

[…] Ці дві крайнощі – скептицизм і прагматизм – визначають межі тієї області, де філософськи мисляча людина повинна конструювати адекватну теорію людського розуміння. […] З'ясувавши аргументи, які лежать в основі інтелектуальних устремлінь і незадоволеності людини, ми виявляємо її власний *епістемічний автопортрет* – особливого роду активної, мислячої людської істоти, яка направляє свій розум назустріч об'єктам людського розуміння. Дійсно, загальна проблема людського розуміння полягає в тому, щоб намалювати епістемічний автопортрет, який є одночасно і добре обґрунтованим, і достовірним, який є ефективним, тому що його теоретична основа реалістична, і реалістичним, тому що його практичне застосування ефективне. Наші практичні стандарти раціональних суджень, які розглядаються у такий спосіб, являють один бік медалі; другий її бік являє філософія. Практичне завдання ("погляд назовні") полягає в тому, щоб на основі цих стандартів думки вирішити, які ідеї, поняття або погляди більше всього претендують на інтелектуальний авторитет у нашому мисленні і діяльності. Теоретичне завдання ("погляд усередину") полягає в тому, щоб аналітично пояснити ті міркування, на основі яких повинна бути винесена думка щодо авторитетності самих цих стандартів.

[…] Отже, філософи-учені античної Греції і Європи XVII століття зіткнулися з центральними епістемічними проблемами відповідних культур, причому вони не вважали ці проблеми чисто філософськими або чисто науковими і відносили їх до всіх областей мислення. Бралося до уваги і те, що людина знає, і те, що вона повинна пізнати. Це було одночасно і поясненням тих інтелектуальних процедур, завдяки яким здобуваються знання; світу природи як сукупного об'єкту пізнання і світу людини як суб'єкта пізнання; світу мови, понять, концепцій і ідей, в яких виражається і кристалізується людське пізнання.

[…] Отже, попередні покоління зазвичай включали в раціональну оцінку людського розуміння багато дисциплін, причому вона не "входила" ні в одну з них і не "виходила" з них. Таким чином, якщо ми серйозно маємо намір відродити це центральне завдання філософії, ми повинні ігнорувати сучасні спроби розділити розмаїті епістемічні дисципліни академічними межами з професійними прикордонними пунктами. За самою своєю природою проблема людського розуміння – проблема усвідомлення основи інтелектуального авторитету – не може

бути обмежена рамками якої-небудь одиничної методики або дисципліни. Бо межі між різними академічними дисциплінами самі є наслідком сучасного розподілу інтелектуального авторитету, і справедливість цього розподілу – сама по собі одна з головних проблем, які потрібно поставити наново.

[…] Впродовж двадцяти п'яти сторіч нас переймала проблема людського розуміння – незмінна особливість людського спекулятивного мислення, яке розгалужується в багатьох напрямах, але завжди зберігає пізнавану єдність і безперервність. Кожне нове покоління переформульовувало окремі, специфічні питання пізнання в своїх власних термінах; але центральні, провідні проблеми завжди залишалися одними і тими самими.

[…] Питання щодо процесів, процедур і механізмів, за допомогою яких наші поняття розвивають, отримують, уживають і/або удосконалюють, можуть бути предметом обговорення спеціальних наук або дисциплін, – нейрофізіології, експериментальної психології або логіки, культурної антропології або соціології науки. Навпаки, філософська проблема пізнання – це питання про те, з яких джерел зрештою походить інтелектуальний авторитет наших понять. Подібно до кінцевого джерела морального і політичного авторитету, це питання залишається предметом судження і оцінки, так само як і фактичне знання. Так само, незважаючи на те, що природа і походження інтелектуального авторитету самі собою ніколи не можуть бути чисто фактичними питаннями, кожне покоління людей завжди розглядало їх у світлі своїх якнайповніших фактичних знань; і в цьому відношенні ми, люди кінця XX сторіччя, не дуже відрізняємося від наших попередників. Припустимо, ми хочемо розвинути своє розуміння і того світу, з яким ми повинні мати справу, і наших власних дій щодо цього світу; і припустимо, що ми хочемо робити це після роздуму і за допомогою самосвідомості. В цьому випадку для нас буде недостатньо без роздумів послатися на нині існуючі поняття – такі, які вони є або злегка модифіковані. Нам буде потрібно, крім того, підійти до цих термінів з позицій нашого власного інтелекту: зрозуміти, для чого вони потрібні, і знову звернутися до центральних проблем пізнання – судження і оцінки, але вже в термінах, що діють у наш час, в сучасному контексті.

Завдання: *спробуйте дати епістемічний автопортрет педагогіки згідно баченню Ст. Тулміна.*

Інституційні засади наукових і освітніх знань

Кун Томас Структура наукових революцій[45]

Якщо науку розглядати як сукупність фактів, теорій і методів, зібраних у підручниках, що знаходяться в обігу, то у такому разі вчені – це люди, які більш-менш успішно здійснюють внесок до створення цієї сукупності. Розвиток науки за такого підходу – це поступовий процес, у якому факти, теорії і методи складаються у все зростаючий запас досягнень, яким є наукові методологія і знання. Історія науки стає за цього такою дисципліною, яка фіксує як цей послідовний приріст, так і труднощі, які перешкоджали накопиченню знання […]

Проте, останніми роками деяким історикам науки стає все важче виконувати ті функції, які їм приписує концепція розвитку науки через накопичення […] Історикам все важче стає відрізняти "науковий" зміст минулих спостережень і переконань від того, що їхні попередники з готовністю називали "помилкою" і "забобоном". Чим глибше вони вивчають, скажімо, аристотелівську динаміку або хімію і термодинаміку епохи флогістонної теорії, тим більш виразно відчувають, що ці колись загальноприйняті концепції природи не були загалом ані менш науковими, ані більш суб'єктивістськими, ніж що склалися нині. Якщо ці застарілі концепції слід назвати міфами, то виявляється, що джерелом останніх можуть бути ті самі методи, а причини їхнього існування виявляються такими самими, як і ті, за допомогою яких у наші дні досягається наукове знання. Якщо, з другого боку, їх слід називати науковими, тоді виявляється, що наука мала елементи концепцій, абсолютно несумісних з тими, які вона містить в цей час. Якщо ці альтернативи неминучі, то історик повинен вибрати останню з них. Застарілі теорії не можна в принципі вважати ненауковими тільки на тій підставі, що вони були відкинуті. Але у такому разі навряд чи можна розглядати науковий розвиток як простий приріст знання […]

Поступово, і часто до кінця не усвідомлюючи цього, історики науки почали ставити питання іншого плану і простежувати інші напрями в розвитку науки, причому ці напрями часто відхиляються від кумулятивної моделі розвитку. Вони не стільки прагнуть відшукати в попередній науці тривкі елементи, які збереглися до сучасності, скільки

[45] Перекладено за: Кун Т. Структура научных революций. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2001. – С. 24-31, 34-47, 49-62.

намагаються розкрити історичну цілісність цієї науки в той період, коли вона існувала. Їх цікавить, наприклад, не питання про відношення переконань Галілея до сучасних наукових положень, а скоріше відношення між його ідеями і ідеями його наукової спільноти, тобто ідеями його вчителів, сучасників і безпосередніх наступників в історії науки. Більш того, вони наполягають на вивченні думок цієї і інших подібних спільнот з того погляду (що зазвичай вельми відрізняється від погляду сучасної науки), що визнає за цими переконаннями максимальну внутрішню узгодженість і максимальну можливість відповідності природі […]

По-перше, хоч би попередньо, слід вказати на те, що для багатьох різновидів наукових проблем не досить самих методологічних директив, щоб прийти до однозначного і доказового висновку. Якщо примусити досліджувати електричні або хімічні явища людину, яка не знає цих сфер, але знає, що таке "науковий метод" взагалі, то вона може, міркуючи цілком логічно, дійти до будь-якого з безлічі несумісних між собою висновків. До якого саме з цих логічних висновків вона дійде, ймовірно, буде визначено її попереднім досвідом в інших сферах, які їй доводилося досліджувати раніше, а також її власним індивідуальним складом розуму […] Спостереження і досвід можуть і повинні різко обмежити контури тієї області, в якій наукове мислення має силу, інакше не буде науки як такої. Але самі собою спостереження і досвід ще не можуть визначити специфічного змісту науки. Формоутворювальним інгредієнтом переконань, яких дотримується ця наукова спільнота зараз, завжди є особисті і історичні чинники – здавалося б, елемент випадковий і довільний.

Наявність цього елементу довільності не вказує, проте, на те, що будь-яка наукова спільнота могла б займатися своєю діяльністю без певної системи загальноприйнятих уявлень. Не зменшує він і ролі тієї сукупності фактичного матеріалу, на якій заснована діяльність спільноти. Навряд чи будь-яке ефективне дослідження може бути розпочате, перш ніж наукова спільнота вирішить, що має в своєму розпорядженні обґрунтовані відповіді на питання, подібні до таких: якими є фундаментальні сутності, з яких складається універсум? Як вони взаємодіють одна з одною і з органами чуття? Які питання вчений має право ставити відносно таких сутностей і які методи можуть бути використані для їхнього вирішення? Принаймні, в розвинених науках відповіді (або те, що повністю замінює їх) на питання, подібні цим, міцно

закладаються в процесі навчання, яке готує студентів до професійної діяльності і дає право брати участь в ній. Рамки цього навчання суворі і жорсткі, і тому відповіді на вказані питання залишають глибокий відбиток на науковому мисленні індивідуума. Цю обставину необхідно серйозно враховувати при розгляді особливої ефективності нормальної наукової діяльності і при визначенні напряму, яким вона слідує зараз […]

Завдання: *проаналізуйте, які вимоги до наукового знання зберігають свою силу для освітнього знання.*

Ціннісні засади освіти

Касірер Е. Техніка сучасних політичних міфів[46]

…завжди залишається певна царина, непідвладна магії і міфології і яка може бути названа секуляризованою. Тут людина сподівається на свої власні навички замість магічних формул і ритуалів [...] У всіх завданнях, які не вимагають ніяких надординарних засобів, ми не знайдемо ні магії, ні міфології. Проте, високорозвинута магія і пов'язана з нею міфологія завжди відтворюються, якщо шлях повний небезпек, а його кінець неясний.

Цей опис ролі магії і міфології у примітивних суспільствах цілком застосовний і до високорозвинутих форм політичного життя людини. У критичних ситуаціях людина завжди звертається до відчайдушних засобів. Наші сьогоднішні політичні міфи якраз і є такими відчайдушними засобами. Коли розум не виправдовує наших очікувань, то завжди залишається як ultima ratio влада надприродного і містичного. [...] Міфологічна організація суспільства замінюється, начебто, раціональними структурами. У спокійні, мирні часи, в періоди відносної стабільності і безпеки, ця раціональна організація суспільства встановлюється природним чином. Здається, що вона здатна витримати всі атаки, але в політиці ніколи не буває повного спокою. Тут завжди присутня, радше, динамічна, ніж статична рівновага. У політиці ми завжди живемо як на вулкані і завжди повинні бути готові до несподіваних вибухів і катаклізмів. У всі критичні моменти соціального життя людини раціональні сили, що до цього успішно протистоять

[46] Перекладено за: *Кассирер Э.* Техника современных политических мифов // Вестн. МГУ. Сер. 7, Философия. – 1990. – № 2. – С. 58-65.

відтворенню стародавніх міфологічних уявлень, уже не можуть відчувати себе так само впевнено. [...] Міф завжди поряд з нами і лише ховається в мороці, чекаючи свого часу. Цей час настає тоді, коли всі інші сили, що цементують соціальне життя, з тих або інших причин втрачають свою потужність і більше не можуть стримувати демонічні, міфологічні стихії.

[...] Міф, говорить Дютте, "це персоніфікація колективних сподівань". [...] З другого боку, ця формула Дютте може бути використана як найлаконічніше і яскравіше визначення сучасної ідеї лідерства або диктаторства. Тяга до сильного лідера виникає тоді, коли колективне бажання досягає небувалої сили і коли, з другого боку, всі надії на задоволення цього бажання звичними, нормальними засобами не дають результату. У такі моменти сподівання не тільки гостро переживаються, але і персоніфікуються. Вони постають перед очима людини в конкретному, індивідуальному вигляді. Напруга колективної надії втілюється в лідерові. Колишні соціальні зв'язки – закон, правосуддя, конституція – оголошуються такими, що не мають ніякої цінності. Те, що залишається, – це містична влада і авторитет лідера, чия воля стає вищим законом.

Зрозуміло, що персоніфікація колективного бажання не може бути однаковою у цивілізованих націй і в примітивних племенах. Сучасна людина, поза сумнівом, схильна до дії неприборканих пристрастей, і коли пристрасть досягає своєї кульмінації, людина може підпасти під вплив найіраціональніших поривів. Але навіть і в цьому випадку вона не може повністю забути або заперечувати вимог раціональності. Щоб вірити, вона повинна знайти підстави віри і створити "теорію", щоб виправдати її. І ця теорія вже зовсім не примітивна, але, навпаки, є вельми витонченою.

Ми легко можемо зрозуміти переконаність архаїчної свідомості, що всі людські сили і всі сили природи можуть бути сконцентровані в індивідові. Чаклун, якщо він є знавцем своєї справи, якщо він володіє магічними словами і якщо він знає, як треба використовувати їх у потрібний час і в правильному порядку, то він є владикою навколишнього світу. Він може запобігти всім нещастям, перемогти ворога і управляти природними стихіями. Все це так далеко від сучасної свідомості, що здається абсолютно ірраціональним. Проте, якщо сучасна людина більше не вірить в натуральну магію, то вона, поза сумнівом, сповідує якийсь сорт "магії соціальної". Якщо колективне

сподівання відчувається у всій його повноті й інтенсивності, то люди можуть бути переконані в тому, що потрібний лише "фахівець", щоб задовольнити його. Тут вельми зручною виявляється теорія культу героїв Карлейля. Ця теорія пропонує раціональне виправдання таких уявлень, які за своїм походженням і тенденціями розвитку є абсолютно ірраціональними. Карлейль підкреслював, що віра в героя є необхідним елементом людської історії. Вона не може зникнути, поки не зникла сама людина. [...]

Перший крок, який був зроблений, полягав у зміні функцій мови. Якщо ми подивимося на розвиток людської мови, то виявимо, що в історії цивілізації слово виконувало дві діаметрально протилежні функції. Кажучи коротко, ми можемо назвати їх семантичним і магічним використанням слів. Навіть у так званих примітивних мовах семантична функція ніколи не усувається; без неї мова просто не може існувати. Але в примітивних спільнотах магічна функція слова має домінуючий вплив. Магічне слово не описує речі або відношення між речами; воно прагне проводити дії і змінювати явища природи. Подібні дії не можуть здійснюватися без розвиненого магічного мистецтва. Тільки маг або чаклун здатний управляти магією слова і тільки в його руках воно стає наймогутнішою зброєю. Ніщо не може протистояти його владі. [...]

Дивно, але все це відтворюється на сьогоднішньому світі. Якщо ми вивчимо наші сучасні політичні міфи і методи їхнього використання, то, на свій подив, виявимо в них не тільки переоцінку всіх наших етнічних цінностей, але також і трансформацію людської мови. Магічна функція слова явно домінує над семантичною функцією.

Але вміле використання магічної функції слів – ще далеко не все. Якщо слово повинне справити максимальне враження, воно повинне підкріплюватися введенням нових ритуалів. У цьому напрямі політичні лідери діють так само оперативно, методично й успішно. Кожен політичний акт має свій специфічний ритуал. І так, як у тоталітарній державі немає місця для приватного життя, незалежного від життя політичного, то все буття індивіда раптово виявляється наповненим великою кількістю нових ритуалів. Останні такі самі регулярні, суворі і невідворотні, як і в примітивних спільнотах. Кожен клас, кожна стать і вік мають свої ритуали. Ніхто не може пройти по вулиці, привітати сусіда або друга, не виконуючи політичного ритуалу. І саме так, як у архаїчних спільнотах, відмова хоч би від одного з приписуваних

ритуалів означає проблеми і навіть смерть. Навіть у дітей недотримання ритуалу трактується як непробачна помилка і гріх. Подібна провина стає злочином проти його величності Лідера і всієї тоталітарної держави.

Ефект цих нових ритуалів очевидний. Ніщо не може так присипляти наші активні дії, здатність думки і критичну принциповість, ніщо не може в такому ступені позбавити нас відчуття "я" і індивідуальної відповідальності, як постійне й одноманітне "розігрування" одних і тих самих ритуалів. [...]

Методи придушення і примушення завжди використовувалися в політичному житті. Але в більшості випадків ці методи орієнтувалися на "матеріальні" результати. Навіть найбільш суворі деспотичні режими задовольнялися лише нав'язуванням людині певних правил дії. Вони не цікавилися відчуттями і думками людей. Звичайно, в крупних релігійних зіткненнях найбільші зусилля робилися для управління не тільки діями, але і свідомістю людей. Але ці зусилля виявлялися марними – вони лише укріплювали відчуття релігійної незалежності. Сучасні політичні міфи діють зовсім по-іншому. Вони не починають з того, що санкціонують або забороняють якісь дії. Вони спочатку змінюють людей, щоб потім мати можливість регулювати і контролювати їхні діяння. Політичні міфи діють так само, як змія, паралізуюча кролика перед тим, як атакувати його. Люди стають жертвами міфів без серйозного опору. Вони переможені і скорені ще до того, як виявляються здатними усвідомити, що ж насправді відбулося.

Звичайні методи політичного насильства не здатні дати подібний ефект. Навіть під наймогутнішим політичним пресом люди не перестають жити приватним життям. Завжди залишається сфера особистої свободи, що протистоїть такому тиску. [...] Сучасні політичні міфи руйнують подібні цінності. [...]

У нашому описі сучасних політичних міфів не враховувалась одна істотна риса. Як вже наголошувалося раніше, в тоталітарній державі політичні лідери беруть на себе ті самі функції, які в примітивних співтовариствах виконують маги. Вони абсолютні правителі, вони ті лікарі, які обіцяють вилікувати всі соціальні недуги. Але і це ще не все. У дикому племені чаклун має й інше важливе завдання. [...] Він розкриває волю богів і передбачає майбутнє: Провісник грає незамінну роль в архаїчному соціальному житті. Навіть на високорозвинутих

ступенях політичної культури він, як і раніше, користується всіма правами і привілеями. [...]

Навіть у цьому сенсі наше сучасне політичне життя повернулося до форм, здавалося б, давно і міцно забутих. Природно, що ми вже не маємо справи з примітивним ворожінням: ми більше не спостерігаємо за польотом птахів і не вивчаємо внутрішності жертовних тварин. Ми винайшли набагато витонченіший метод ворожіння – метод, що претендує на науковий і філософський статус. Але хоча наші методи змінилися, суть залишилася колишньою. Наші сучасні політики чудово знають, що великими масами людей набагато легко управляти силою уяви, ніж грубою фізичною силою. І вони майстерно використовують це знання. Політик став чимось на зразок публічного провісника майбутнього. Пророцтво стало невід'ємним елементом у новій техніці соціального управління. Даються найнеймовірніші і нездійсненні обіцянки; "золоте століття" передбачається знов і знов. [...]

Філософія безсила зруйнувати політичні міфи. Міф сам по собі невразливий. Він нечутливий до раціональних аргументів, його не можна заперечувати за допомогою силлогизмов. Але філософія може надати нам іншу важливу послугу. Вона може допомогти нам зрозуміти супротивника. Щоб перемогти ворога, ми повинні знати його. У цьому полягає один із принципів правильної стратегії. Зрозуміти міф – означає зрозуміти не тільки його слабкості і вразливі місця, але й усвідомити його силу. Нам усім було властиво недооцінювати її. Коли ми вперше почули про політичні міфи, то знайшли їх такими абсурдними і безглуздими, такими фантастичними і сміхотворними, що не могли прийняти їх серйозно. Тепер нам всім стало ясно, що це було найбільшою помилкою. Ми не маємо права повторювати таку помилку двічі. Необхідно ретельно вивчати походження, структуру, техніку і методи політичних міфів. Ми зобов'язані бачити обличчя супротивника, щоб знати, як перемогти його.

Завдання: *проаналізуйте, в чому спільне і відмінне у постаті вчителя і політичного лідера, вчителя і мага.*

Проблемні питання

- ✓ У чому полягають особливості створення та відтворення знання в освітньому процесі?
- ✓ Що таке соціальні знання?
- ✓ Якою є роль наукових знань у структурі соціального знання?
- ✓ Чи може педагогіка бути теорією пізнання?

- ✓ Що означає перехід від схеми “суб’єкт/об’єкт” педагогічної дії до схеми “цілі/засоби” педагогічної комунікації в освітньому процесі?
- ✓ Що Ви розумієте під освітою як технологією і як життєвим світом?
- ✓ Чи може бути педагогіка теорією комунікації?
- ✓ Які зміни відбуваються в людині під впливом освіти?
- ✓ Чи може педагогіка бути євгенікою?
- ✓ Як відбувається інституалізація процесу освіти та якими є інституційні критерії до знань у цьому випадку?
- ✓ Як забезпечується нормативність знань у освіті?
- ✓ Чим є освітні інститути: соціальними ліфтами чи соціальними фільтрами?
- ✓ Якими є функціональні завдання педагогіки?
- ✓ Чи може педагогіка бути економікою?
- ✓ Які спроби технологізації інформаційної складової навчання Ви можете назвати?
- ✓ Які перспективи і межі комп’ютеризації освіти?
- ✓ Чи може педагогіка бути логікою?
- ✓ Як відрізняються суспільні цінності і цінності освіти?
- ✓ У чому полягає проблема визначення пріоритетів у навчанні?
- ✓ Яку “картину світу” формує педагогіка?
- ✓ Чи може педагогіка бути політикою?
- ✓ Чи тотожна педагогіка як система знань та як система цінностей?
- ✓ У чому полягають виклики навколишнього світу щодо педагогіки?

Список рекомендованої літератури

1. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. – М.: Медіум, 1995. – 324 с.
2. *Рогачов А. Л.* Філософська герменевтика. Навчальний посібник. – К.: Курс, 2006. – 406 с.
3. *Бойченко М. І.* Соціальна філософія // Філософія. Підручник. За ред. І. В. Бичко. – К.: Либідь, 2001. – 386 с.
4. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН; Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
5. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
6. *Полани М.* Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
7. *Рассел Б.* Человеческое познане. – К.: Ника-Центр, Вист-С, 1997. – 560 с.
8. *Fink E.* Grundfragen der systematischen Pädagogik. – Freiburg: Rombach Verlag, 1978. – 284 s.

РОЗДІЛ 6.
Аксіологічні виміри освіти і виховання

Аксіологізація філософії освіти як вимога сучасності

Аксіолоігічні, тобто ціннісні, виміри освіти і виховання потрапляють у центр філософсько-педагогічної рефлексії у зв'язку з необхідністю визначення стратегічних цілей освітньо-виховної практики, з погляду запитів суспільного і особистісного розвитку в їхньому взаємозв'язку. Адже у найбільш загальному сенсі **цінності можна визначити як загальновизнані переконання, до яких людина повинна прагнути.** Проблеми, сполучені з цінностями, належать до найважливіших не тільки у педагогіці, а й в усіх науках, які вивчають людину і суспільство, зокрема філософії, соціології, психології. Тому що **цінності – це найважливіша інтегративна основа як для окремого індивіда, так і для будь-якої соціальної групи, для культури, нації, суспільства, людства**.

Для індивідуальної життєдіяльності цінності є вищим критерієм для орієнтації у світі і опорою особистісного самовизначення. З психологічного погляду, цінністю для людини стає те, що притягує, збагачує і спрямовує індивіда, творить його і його індивідуальність, його буття в усіх їхніх вимірах, проявах, спрямованості.

Роль цінностей для суспільства полягає в тому, що вони встановлюють міру ладу і спільності цілей; виражають інваріантні аспекти соціального та загальнолюдського досвіду, який привласнюється індивідом; спрямовують функціонування соціальних груп на досягнення спільних цілей і тим самим надихають і спрямовують людей, надають значущості і смислу їхній суспільній діяльності, емоційну підтримку з боку інших

людей, відчуття міцності і насиченості комунікативних стосунків із ними.

Одним із найважливіших механізмів відтворення і трансляції цінностей у суспільстві є система освіти. Відтворюючи і формуючи певний тип світогляду, система освіти зберігає і продукує цінності, забезпечує передачу культурних цінностей від одного покоління до іншого. Культурні цінності в їхньому широкому значенні (наукові, політичні, моральні, естетичні, релігійні тощо) відтворюються і передаються в системі освіти не тільки через зміст навчальних дисциплін у процесі навчання та через залучення особистості до певної системи цінностей у процесі виховання, а й у "прихованому" вигляді через сам спосіб організації навчально-виховного процесу, через способи організації управління освітньою діяльністю, через характер педагогічної комунікації, способи і критерії оцінювання знань тощо.

Проблема цінностей загострюється в період знецінювання культурних традицій і пошуку нових ціннісних основ суспільного й індивідуального буття. Тому цілком закономірно, що у XX ст. аксіологія набуває потужного розвитку. Особлива увага до аксіологічної проблематики притаманна і сучасній філософсько-педагогічній рефлексії. Більш за те, цілком правомірно стверджувати, що в сучасних умовах відбувається акіологізація освіти і виховання як на теоретично рефлекторному, так і на практичному рівні.

Таке переміщення аксіологічної проблематики у центр філософсько-педагогічної рефлексії і педагогічної практики, яке і можна позначити як їхню аксіологізацію, зумовлено багатьма причинами. Але найбільш визначальними серед них є наступні.

По-перше, це світова тенденція зміни основної парадигми освіти, її переорієнтація з інструментально-технократичної на гуманітарно-особистісну. Внаслідок становлення нового інформаційного суспільства, яке супроводжується системними соціокультурними трансформаціями і перетвореннями, кризою класичної моделі і системи освіти, розпочалася розробка нових фундаментальних педагогічних ідей, переосмислення, передусім, ціннісно-світоглядних засад освітньої практики і ціннісно-світоглядного наповнення педагогічного процесу. Саме

вирішення цих фундаментальних питань є необхідною передумовою ефективного реформування освіти відповідно до запитів суспільного розвитку, зокрема і в Україні.

Реформування системи освіти, спричинене зміною освітніх парадигм, передбачає розробку стратегії освіти, насамперед з аксіологічного погляду, тобто визначення: головних ціннісних установок сучасної педагогічної практики; меж різноманіття ціннісних орієнтацій у навчанні і вихованні; основних напрямів аксіологізації викладання навчальних дисциплін; змісту ціннісних стимулів до освіти; нових механізмів трансляції цінностей в освітньому і виховному процесах.

По-друге, це світові тенденції глобалізації із притаманними їм інтенсивними міграційними процесами, які спричиняють виникнення суспільств мультикультурного типу. У контексті мультикультурного суспільства співіснують етнокультурні спільноти з притаманними їм системами цінностей, кожна з яких, не будучи панівною, задає власний ціннісний горизонт і механізми освітньо-виховних впливів на особистість. За таких умов у філософії освіти актуалізується потреба осмислити принципові можливості і конкретні механізми: узгодження загальнолюдських і національних цінностей у системі освіти; налагодження інтеркультурного діалогу засобами освіти; формування і розвитку сучасної освіти на засадах полікультурності.

У вітчизняній філософії освіти це коло питань набуває додаткової актуальності і сенсів, що пов‘язано з тенденцією входження вітчизняної освіти в інтегровану світову культуру. Останнє передбачає, з одного боку, засвоєння в системі освіти України міжнародних освітніх досягнень, її переорієнтацію на такі, визнані міжнародною спільнотою цінності, як: демократія, свобода і відповідальність, повага до особистості та солідарність, чесність і справедливість, толерантність, постматеріальні цінності тощо. У цьому контексті дуже важливим є не тільки оновлення якості і змісту освіти, але й її всебічна демократизація і гуманізація, наскрізне реформування освіти не тільки з погляду реорганізації її форми, а й з погляду оновлення світоглядно-ціннісного підґрунтя усієї педагогічної практики.

З другого боку, входження вітчизняної освіти до інтегрованої світової культури ставить питання про збереження продуктивних традицій української освіти і школи. У цьому контексті постає проблема узгодження національних і загальнолюдських цінностей у педагогічній свідомості і практиці. При вирішенні цієї проблеми постають два надзвичайно складні завдання – уникнути нігілізму у сприйнятті національних світоглядних цінностей і, водночас, націоналістичного провінціалізму, ксенофобії, нетолерантності до світоглядних цінностей інших культур. У світлі цих завдань стає зрозумілим, що патріотичне виховання в сучасних умовах має бути не насадженням "квасного патріотизму", некритичним відтворенням національно-культурних традицій, які, зокрема, склалися і в системі вітчизняної освіти, а їхнє критичне переосмислення з врахуванням вимог часу, формування адекватного ставлення до традицій.

Тенденції аксіологізації вітчизняної філософії освіти підсилюються також і тими кардинальними ціннісно-світоглядними трансформаціями, що відбулися в українському суспільстві за часи набуття незалежності. Руйнація системи світоглядних цінностей радянських часів, з одного боку, призвела до стану аномійної дезорієнтованості суспільства, коли його цінніості і норми стали нестійкими і суперечливими, коли загострюється дисбаланс між культурними цінностями і нормами суспільства, а з другого – до певного "залишкового" збереження елементів цієї системи у педагогічній практиці. Останнє дається взнаки як на рівні педагогічної свідомості, яка, якщо не на теоретичному, то на буденному рівні, відчуває інерцію впливу світоглядних цінностей радянської педагогіки, так і на рівні педагогічної діяльності, в якій ще значною мірою застосовуються попередні дидактичні і методичні форми організації навчально-виховного процесу.

По-третє, це виникнення екранної культури із вираженою тенденцією перетворення її із самостійного сегменту, який інтегрований до цілісної системи культурної реальності, на самостійну форму культурної реальності, яка через комп'ютерні ігри, різні форми Інтернет-комунікації, серіали, рекламні ролики, ток-шоу, реаліті-шоу тощо, все більш владно транслює

в індивідуальну і масову свідомість власні цінності і смисли, ціннісно-світоглядні орієнтації, моделі поведінки, зразки стилів життя і життєвих стратегій. Причому ціннісно-смислові орієнтири, що задаються екранною культурою, часто-густо не узгоджуються чи навіть суперечать тим орієнтирам, що задаються й функціонують у системі освіти і у педагогічних практиках загалом і водночас можуть мати на індивідуальну свідомість домінантний вплив. У зв‘язку із цим перед філософією освіти постає завдання осмислити проблему забезпечення конкурентноспроможності впливу системи освіти і освітньо-виховних практик на ціннісну свідомість особистості.

Як можна побачити, визначення причин аксіологізації сучасної філософії освіти дає можливість окреслити ті вузлові аксіологічні проблеми, які потребують найбільшої уваги з боку філософсько-педагогічної рефлексії. Сам же процес аксіологізації філософії освіти “пов‘язаний з обґрунтуванням ціннісних і цільових орієнтирів освітньої діяльності” і пропозицією “міняти саму філософію освіти, перейти від витратної філософії людини бажання – до філософії розвитку, побудованої на основі нарощування ресурсу мислення, саморозвитку” [14]. Відтак аксіологізація філософії освіти є необхідною передумовою для реформування сучасної системи освіти із врахуванням вимог суспільного та особистісного розвитку у їхньому взаємовзв‘язку.

Основні парадигмальні побудови філософсько-педагогічної аксіології

Філософія освіти, звертаючись до аксіологічної проблематики, спирається на ті загальні теоретико-методологічні підходи, що вироблені в аксіології як філософській теорії цінностей [6]. Тому основні парадигмальні побудови філософсько-педагогічної аксіології в тій частині, яка стосується розуміння питання про природу цінностей, сполучення об‘єктивного і суб‘єктивного в них, взаємозв‘язок цінностей із соціальними і культурними чинниками, про механізми їхнього виникнення і функціонування, співвідносні з

основними парадигмальними побудовами аксіології загалом. Серед останніх можна виділити наступні:

– натуралістичний психологізм – джерело цінностей вбачається у біопсихологічно інтерпретованих потребах людини, а цінності розуміються як певні "третичні якості", емпіричні факти реальності, що спостерігаються; головним в цінностях вважається корисність (Дж. Перрі, Дж. Дьюї, Р. Льюіс); головним недоліком тут є змішення цінностей з предметною реальністю;

– аксіологічний трансценденталізм баденської школи неокантіанства (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт) – цінність – це ідеальне буття, буття норми, яке співвідноситься не з емпіричною реальністю, а з нормативною свідомістю і не залежить від людських потреб і бажань; головний недолік – неможливість розкрити взаємозв'язок цінностей і людської реальності;

– персоналістичний онтологізм (М. Шелер, Е. Гартман) – сфера цінностей існує незалежно від людини, а її реальність гарантована "позачасовою аксіологічною серією в Бозі"; цьому підходу притаманий спірітуалізм, трансценденталізм;

– культурно-історичний релятивізм (В. Дільтей, О. Шпенглер, П. Сорокін) – провідною тут є ідея аксіологічного плюралізма, множинності рівноправних ціннісних систем, заперечення правомірності якоїсь однієї "справжньої" системи цінностей, інтуітивістський підхід до витлумачення ціннісного смислу культури;

– соціологізм – М. Вебер наслідував уявлення неокантіанців про цінність як норму, способом буття якої є значущість для суб'єкта і застосував для інтерпретації соціальної дії і знання, далі в структурно-функціональному аналізі (Т. Парсонс) утвердилася думка, що соціальна система завжди передбачає існування певних спільних цінностей, які поділяються усіма;

– марксизм – цінності розглядалися в їхній соціально-історичній обумовленості, але перебільшувалося значення економічної і класової обумовленості.

У вітчизняній літературі поширено визначення **цінностей як людського, соціального і культурного значення певних явищ**

дійсності. Вважається, що цінності не об'єктивні чи суб'єктивні, а **суб'єктні**. Тобто цінності є там, де є людина, суб'єкт їхнього вироблення і сприйняття, але вони не є суто суб'єктивними, оскільки зумовлені об'єктивними чинниками і об'єктивними властивостями предметів реальності.

Виокремленні загальнофілософські аксіологічні ідеї не існують у філософсько-педагогічній аксіології, так би мовити, у "чистому вигляді", а набувають специфічного для філософії освіти навантаження, конкретизуючись в уявленнях про ідеал і стратегічні цілі освіти і виховання, ціннісно-нормативне навантаження і забезпечення освітньо-виховного процесу, ціннісні пріоритети та ієрархію цінностей у педагогічній практиці, форми та механізми трансляції та засвоєння цінностей у педагогічній реальності.

Загальні підходи щодо осмислення і розв'язання усіх цих питань уже співвідносні з основними парадигмальними побудовами, що існують у дискурсивному полі сучасної філософсько-педагогічної антропології (про них йшлося у відповідному розділі підручника). В аксіологічному просторі філософії освіти парадигмальні побудови філософсько-педагогічної антропології (залежно від того, яким в них бачиться ідеал виховання і засоби його реалізації) можна згрупувати навколо трьох основних центрів, які умовно можна позначити як: "ціннісно-консервативний", "ціннісно-емансипативний", "ціннісно-комунікативний".

Для ціннісно-консервативних парадигмальних побудов (Т. Браммельд, К. Роджерс, Е. Келлі) ідеалом виховання є морально відповідальна особистість, головними чинниками виховання якої є авторитет і традиція. Тут виховання розглядається як асиметричні відносини між вихователем і вихованцем, оскільки діти потребують керування, певного обмеження їхньої свободи з боку дорослих.

Для ціннісно-емансипативних парадигмальних побудов (емансипативна педагогіка критичної теорії Франкфуртської школи) ідеалом виховання є автономія і емансипація особистості, а засобами реалізації цього ідеалу є максимальна емансипація особистості і набуття нею знань і досвіду, необхідних для вільного самоствердження.

Для ціннісно-комунікативних парадигмальних побудов (К.-О. Апель, О. Больнов, Ю. Габермас) ідеалом виховання також є суверенна особистість, але тут наголошується її здатність вибудовувати продуктивні стосунки з іншими, так само суверенними людьми. В останніх двох випадках виховання розглядається як симетричні відносини між вихователем і вихованцем, оскільки керування вихованцями розглядається як поневолення і насилля щодо них.

Залежно від того, як уявляються механізми прищеплення цінностей у процесі виховання у філософії освіти, можна виділити три основні підходи. Представники першого підходу (англійські дослідники Р. Берроу, У. Кей, Б. Шугерман та інші) для визначення моральних принципів, установок, моральних і соціальних якостей, які потрібно виховувати у людей, звертаються до аналізу різних філософських і філософсько-психологічних теорій (прагматизму, екзистенціалізму, необіхевіоризму та ін.) Тут переважає, так би мовити, "знаннєвий" підхід до прищеплення цінностей – надання аксіологічних знань, що були вироблені в ході їхньої теоретичної рефлексії на попередніх етапах розвитку суспільства. Але такий підхід не дає повною мірою врахувати у ціннісних настановах сучасної педагогічної практики актуальні та перспективні запити суспільного та індивідуального розвитку, пов'язати знання про цінності із ціннісною поведінкою.

У межах другого підходу, що тяжіє до позитивістської методології (англійські філософи А. Брент, А. Харріс, П. Херст), наголошується важливість вироблення у людини здатності роздумувати на моральні теми. Такий підхід є плідним для оволодіння "логікою мови моралі", але також ще не поширюється на формування і розвиток ціннісно-мотиваційної і ціннісно-діяльнісної, поведінково-вчинкової сфер особистості.

Представники третього підходу (американський філософ Т. Баффорд, англійські етики Д. Стайк, К. Еган та інші) розуміють філософію виховання як спосіб передачі культурних цінностей від однієї епохи до іншої. Вони розуміють виховання в широкому значенні слова як навчання і власне виховання. Такий підхід наголошує на значенні активної комунікації між

поколіннями з метою передачі культурних цінностей, але меншою мірою звертає увагу на необхідність оновлення системи цінностей і механізмів їхньої трансляції та продукування у специфічних умовах сучасності, коли між системами цінності поколінь виникають розриви і суперечності, коли адаптаційні можливості нового покоління значно перевершують можливості попередніх.

Особливе місце серед вищеназваних підходів посідає американська філософія навчального плану (Дж. Барнет, Г. Бруді, Дж. Брунер, Л. Рат, Б. Сміт, Ф. Фенікс та інш.), яка має виражену практичну спрямованість, оскільки стосується технології організації навчального процесу. Тут теоретична увага концентрується навколо розробки ціннісно орієнтованого навчального плану. На думку американських теоретиків, ціннісно орієнтований навчальний план внутрішньо споріднений із намаганнями гуманітаризації та естетизації навчального процесу, поєднання процесів навчання і виховання через визначення порядку та ієрархії засвоєння дисциплінарних знань і розуміння навчання як процесу, що виховує та розвиває особистість. Такий підхід задає важливі орієнтири для вирішення питань про те, як ціннісно наситити не тільки процес виховання, а і процес навчання, врахувати у педагогічній діяльності мінливість у світі цінностей, актуалізувати цінності не тільки на рівні свідомості, а й на рівні життєдіяльності людини.

Автором найбільш популярного курсу з теорії та практики ціннісної орієнтації в Америці є Л. Рат. Торкаючись проблеми обґрунтування формування ціннісної свідомості, Рат пропонує змішаний суб‘єктно-об‘єктний підхід, що, на його думку, має забезпечити інтеграцію знання на підставі засвоєння та генерування цінностей. Аналізуючи концепцію Рата, українська дослідниця І. О. Радіонова виділяє п‘ять підходів на шляху реалізації ціннісної інтеграції навчального знання і наводить таку їхню характеристику:

“1. Практика прищеплення, поширена у гуманістичному вихованні. Цінності, що прищеплюються, потребують легітимації. Вони встановлюються або людською спільнотою (легітимація через права людини), або обґрунтовуються

трансцендентально, не виключаються також посилання на авторитети (від авторитету держави, нації до вчителя, батьків тощо). Прищеплення цінностей потребує втручання у внутрішній світ особистості, у той аспект світогляду, який Гуссерль характеризував як пасивний, але з метою його активізації саме у контексті цих цінностей, життєвих смислів особистості.

2. Моральний розвиток на підставі висвітлення моральних та етичних принципів та їхня розбудова. Означені у програмі (фактично вибрані педагогом) моральні принципи тут виступають як імпульси для самовдосконалення, сприяючи розгортанню продуктивного індивідуалізму. Моральний розвиток Рат розуміє, насамперед, як процес вироблення особистістю так званих "позитивних", отже соціально значущих цінностей.

3. Контекстуально-функціональний аналіз. Він передбачає ознайомлення та аналітичне дослідження тих ситуацій, діючим принципом яких є цінності. Вони, як правило, постають у конфлікті ціннісних орієнтацій. Аналізуючи такі ситуації, дитина набуває навичок їхнього раціонального розв'язання. Головним здобутком такої аналітичної роботи є ознайомлення з методологією вироблення консенсусу – важливої передумови життєтворчості у суспільстві з плюралістичними ідеологічними та світоглядними орієнтаціями.

4. Просвітлення. Це якісно новий етап духовності дитини. Він є синтезом навчально-виховної роботи педагога та саморозвитку вихованця. З просвітленням пов'язуються здатність дитини або вихованця-дорослого робити ціннісний вибір та нести відповідальність за наслідки такого вибору.

5. Навчання повинно здійснюватися за певними ціннісними орієнтаціями. На цьому етапі програма завершується синтезом теоретичного знання та практичної дії. Тут, якщо використовувати термінологію Гегеля, відбувається зняття протилежності між словом і ділом. Цінність переноситься у площину вчинка" [12, с. 186-187].

Наведені характеристики освітянської стратегії ціннісно орієнтованого навчального плану можуть бути сприйняті як конкретні кроки із здійснення аксіологізації педагогічного

процесу. Але тут слід враховувати, що, на думку дослідників, "при всій їхній привабливості такі навчальні плани мають суттєві недоліки, що полягають у відтіснені далеко на задній план когнітивних моментів навчання, послаблення навчальної та педагогіко-технологічної дисципліни. Такі програми уникають чіткого просторово-часового визначення. Вони націлені, насамперед, на отримання так званого неявного знання поза простором інститутів освіти і виховання. Критерії успішності здійснення таких програм є досить розмитими. Саме тому серед дорослого населення (батьків, громадськості) набувають поширення реставраційні рухи, спрямовані на затвердження старих, "апробованих" навчальних планів, що несуть на собі відбиток переніалізму та ессенціалізму" [12, с. 187].

В аксіологічному полі філософії освіти вищеназвані парадигмальні центри не існують відокремлено один від одного, претендуючи на статус єдино правильної теоретико-методологічної позиції. Більш за те, в сучасній філософії освіти можна спостерігати певне зближення цих позицій за рахунок загального визнання тих продуктивних ідей, які наявні в кожній із парадигмальних побудов. Таке зближення наявне і у вітчизняній філософії освіти при розробці аксіологічної проблематики, яка в останні роки суттєво активізувалась і здійснюється В. П. Андрущенко, С. Ф. Клепко, В. В. Крижко, М. Д. Култаєвою, В. О. Огнев'юком, І. М. Предборською, І. О. Радіоновою, І. В. Степаненко, Н. О. Ткачовою та іншими.

Ціннісні засади сучасної педагогічної практики

Передусім, консенсус досягнутий щодо розуміння ціннісних засад сучасної педагогічної практики. Такий консенсус став можливим завдяки визначенню нової освітньої парадигми як особистісної. У межах попередньої, технократичної, парадигми освіти, яка утвердилася внаслідок наукової і технічної революцій межі XIX–XX ст., головні зусилля у процесі навчання були спрямовані на набуття знань, навичок і вмінь через послідовне вивчення матеріалу з якоїсь спеціальної галузі з його подальшим шаблонним

використанням у відповідній сфері діяльності. Технократична парадигма освіти із суттєвим наголосом на природничонауковому знанні і жорсткою спеціалізацією забезпечувала ефективну підготовку вузькоспеціалізованого фахівця, який був професійно компетентним, але, так би мовити, "одномірним", дегуманізованим, який не усвідомлював відповідальність за наслідки своєї професійної діяльності.

Інформаційна революція останньої третини XX ст. призвела до системних соціокультурних змін у розвитку людства. Сучасне суспільство все частіше характеризують як суспільство знань. Але можна додати, що це суспільство знань, обсяг яких постійно зростає, а самі вони постійно оновлюються. Внаслідок цього відбувається й постійне оновлення номенклатури і змісту професійної діяльності. За таких умов затребуваним стає вже не вузькоспеціалізований фахівець, озброєний певною сукупністю знань, а професійно компетентна особистість із вираженим інноваційним потенціалом і здатністю до неперервної освіти і самоосвіти. У сучасних умовах на зміну дисциплінарній організації наукового знання приходить його міждисциплінарна організація, на зміну пануванню природничо-наукового знання приходять гуманітаризація і гуманізація науки. Загострення глобальних проблем і підсилення тенденцій глобалізації цивілізаційного розвитку призводять до необхідності становлення нової етики, для якої визначальними є принципи відповідальності, взаєморозуміння, справедливості і солідарності. Відповідно до усіх цих системних соціокультурних змін і вибудовуються **ціннісні засади сучасної педагогічної практики** – **гуманізм** з його повагою до особистої гідності та індивідуальної самобутності людини; **демократизм**, засадничений принципами партнерства і самоврядування; **креативність** як форма продуктивного, творчого та інноваційного ставлення до себе, світу, своєї діяльності; **відповідальність** як спосіб реалізації особистісної свободи; **толерантність** як форма поваги до інаковості Іншого, засадничена принципами терпимості і ненасилля тощо.

Пріоритетними світоглядними цінностями вітчизняної системи освіти також стають: цінності гуманізму, людської та особистісної гідності, соціальної ініціативи і творчості,

демократизму, патріотизму, національної самосвідомості. Варто наголосити, що в умовах розбудови національної держави завжди підвищується увага до національно-історичних цінностей як фундаментальних засад формування і розвитку національної самосвідомості. Не стали виключенням і процеси державотворення в Україні. З часів набуття Україною незалежності в суспільній практиці загалом і в освітній практиці зокрема все більш виразним стає намагання якомога повніше використати виховний потенціал історичних цінностей. Але в освітньо-виховному процесі актуалізація історичних цінностей не повинна бути консервативним оспівуванням минулого. Не всі історичні цінності мають і можуть бути підтриманні, а тільки ті з них, що створюють плідний історичний контекст для функціонування і розвитку сучасних людських практик і життя людських індивідів. Для того, щоб розпізнати, які історичні цінності є життєздатними, а які вже віджили свій час, необхідно формувати і розвивати історичну свідомість як у педагога, так і в учня. Необхідною складовою розвинутої історичної свідомості є адекватне відчуття традиції, яке Е. Макінтайр влучно визначив, як "бачення тих майбутніх можливостей, які минуле створило для нашого теперішнього. Живі традиції, саме тому, що вони продовжують ще не завершений наратив, зустрічають майбутнє, чий визначений і придатний до визначення характер, наскільки він взагалі є у майбутнього, походить від минулого" [7, с. 329].

За усієї проблематичності і специфіці буття історичних цінностей у сучасному українському суспільстві, ті цінності, які укорінені в ментальності українського народу, зберігають свій виховний потенціал і нині. До таких споконвічних ментальних установок духовності нашого народу дослідники справедливо відносять: "антеїзм – любов і вболювання за долю своєї батьківщини; кордоцентризм – висока моральна вимогливість, насамперед, до себе, як громадянина своєї держави; поліфонізм – глибока повага та зацікавленість у пізнанні духовно-культурних надбань різних народів і націй" [2, с. 227].

Для набуття системою освіти нової якості ще не досить просто проголосити відданість відповідним цінностям. Необхідно, щоб на основі визнаних пріоритетними цінностей

відбувалась аксіологізація викладання навчальних дисциплін і забезпечувалась єдність змісту і форм навчання в навчальних закладах. Тому в аксіологічно орієнтованому філософсько-педагогогічному дискурсі здійснюється рефлексія двох груп цінностей: 1) тих, на які має орієнтуватись освіта нині і на перспективу; 2) тих, які мають створюватися, формуватися в самому освітньому процесі.

Перша група цінностей визначає сутнісне призначення освіти у сучасному світі, розуміння стратегічних цілей освіти. Ця група цінностей має вихідне значення. Адже саме від усвідомлення того, на що має бути спрямована освіта будуть залежати як зміст, так і форми організації усього педагогічного процесу. Крім того, в сучасних умовах саме світоглядно-ціннісний образ майбутнього виступає головною детермінантою діяльності та життєдіяльності людини. Без здатності на випередження усвідомлювати і враховувати у педагогічній діяльності виклики майбутнього, педагог і сам не зможе уникнути, висловлюючись словами Е. Тоффлера [16], "шоку від майбутнього" і не зможе застерегти від цього своїх вихованців, відтворюючи ті світоглядні цінності, які вже відійшли (або неминуче відійдуть) у минуле у суспільстві, що постійно змінюється й оновлюється.

Друга група цінностей стосується ціннісного змісту освіти і технології її організації. Причому тут є важливим не тільки визначення й організація змісту навчального процесу відповідно до першої групи цінностей, але й майстерне поєднання і реалізація освітніх і виховних завдань у педагогічному процесі. Тобто сучасний вчитель має чітко усвідомлювати світоглядно-ціннісний вимір своє навчальної дисципліни і послідовно розкривати та реалізовувати його у своїй викладацькій діяльності. Тільки таким чином можливе забезпечення творчого засвоєння учнями знань з певного предмету і залучення цих знань до загальної системи їхніх ціннісно-світоглядних орієнтацій. Крім того, засвоєння вчителем цієї групи світоглядних цінностей є необхідним і для того, щоб він усвідомлював свою відповідальність за ту емоційно-психологічну атмосферу, яку він створює під час викладання свої дисципліни, за ті морально-світоглядні

цінності, які він свідомо або несвідомо відтворює у стилі свого викладання, репрезентує своїм особистісним образом. У цьому контексті дуже важливо, щоб і під час навчання майбутнього вчителя виконувалися вимоги поваги до його індивідуальності та особистої гідності, була створена атмосфера доброзичливості, довіри, поваги і толерантності.

Сучасні стратегічні цінності освіти, які засадничені принципами гуманізму і демократизму, вимагають зміни авторитарно-дисциплінарної моделі педагогічної практики на особистісно зорієнтовану. Більшість дослідників сходяться в тому, що "сутнісними ознаками цих змін є навчання і виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку і самонавчання учнів, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цілей. Методологічно це спирається на принцип природо-відповідності і мотиваційно-процесуального забезпечення навчального процесу" [13, с. 51].

Особистісно-орієнтована система освіти потребує відповідної системи світоглядно-ціннісного забезпечення. Її важливими складовими є:

Ставлення до дитини як особистості. Це передбачає визнання в кожній дитині особистості, прийняття її індивідуальних особливостей, повагу до її честі і гідності. Така ціннісна настанова вимагає застосування інтерактивних освітніх технологій, в основі яких – розвитковий підхід та суб'єкт–суб'єктна стратегія. Особливого значення набуває використання діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, яка спонукає до обміну думками, враженнями; моделювання життєвих ситуацій і спеціально сконструйованих ситуацій вибору; авансування успіху; стимулювання самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самокорекції у педагогічному процесі; залучення навчального матеріалу, який має особистісне значення у цьому віці.

Ставлення до дитини як індивідуальності. Індивідуалізація освітнього процесу передбачає вільний вибір дітьми різноманітних видів діяльності, різні ролі педагога, різнопланові за складністю, послідовністю виконання, добором матеріалів завдання. Навчальні плани, індивідуальні програми

розвитку мають розроблятися з урахуванням особливостей дитини: інтересів, стилю пізнання, рівня розвитку, властивостей характеру та темпераменту, культури родини.

Ставлення до дитини як партнера з педагогічної діяльності. Таке ставлення принципово змінює позиції учнів і вчителів у педагогічний комунікації і передбачає орієнтацію вже не тільки на рольове, а на особистісне спілкування – підтримку, співчуття, дотримання вимог збереження людської гідності та взаємності, міжособистісної довіри. Особливого значення набуває застосування в педагогічному процесі таких форм навчання, які б розкріпачували учнів, стимулювали їхню мислиннєву активність, сприяли оволодінню навичками і вміннями конкретної соціальної діяльності. У цьому контексті слід також враховувати, що пробудити навчальну активність і зацікавленість учнів можна шляхом ціннісного стимулювання: в кожному навчальному закладі і в суспільстві загалом треба домагатися створення такої морально-психологічної атмосфери, де цінувалися б освіта як самодостатній процес і людина, що здобула освіту. Партнерство як принцип організації педагогічної комунікації передбачає також створення команди однодумців: педагогів, батьків, соціальних педагогів, психологів. Це необхідно для оцінювання потреб, складання плану взаємодії з дитиною.

Усвідомлення вчителем багатовимірності дитини, багатоваріативності життя і відповідно багатоваріативності способів організації педагогічного процесу. Сучасний педагог має усвідомлювати, що одна й та сама мета діяльності може бути досягнута різними засобами. Відповідно він має володіти багатоваріативними методиками організації навчально-виховного процесу, вмінням організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, вмінням співвідносити ідеали і цілі педагогічного процесу з конкретними його завданнями, вмінням забезпечити цілісний розвиток дитини, її фізичного, інтелектуального, духовного потенціалу, бути зорієнтований на формування продуктивного ставлення дитини до себе і світу.

І перша, і друга групи цінностей сучасної освіти концентруються навколо її головної мети, сформульованої ще у

1972 році групою експертів під керівництвом Е. Фора у доповіді ЮНЕСКО, – "**Вчитися, щоб бути**". У цій меті поєднуються особистісне призначення освіти і її орієнтація на майбутні стани суспільства, які в період навчання підростаючого покоління тільки починають складатися. Освіта, яка в якості головної мети має "вчитися, щоб бути", постає вже не як освіта на все життя, а як **освіта, протягом усього життя**, тобто як освіта безперервна і така, що розвиває креативний потенціал особистості. Завдання освіти, заснованої на цінностях креативності, дуже влучно схарактеризував американський психолог А. Маслоу: "ми повинні навчити людей бути креативними…, щоб вони були готові прийняти нове, уміли імпровізувати… Настав час нової людини, людини, здатної відірватися від свого минулого, що відчуває в собі силу, мужність і впевненість, щоб довіритися тому, що диктує ситуація, здатної якщо знадобиться, вирішувати проблеми, що стали перед нею шляхом імпровізації, без попередньої підготовки" [8]. Освіта протягом усього життя також має чотири невід'ємні ціннісні завдання – навчити вчитися, навчити працювати, навчити жити разом, навчити жити.

Вимоги щодо поєднання світоглядних цінностей і педагогічної практики

У радянській педагогіці і шкільній практиці відбувалась, як правило, пряма трансляція ідеологічних цілей у навчально-виховний процес. Розробка категорії цінностей на педагогічному рівні мала вигляд імперативних вказівок щодо кінцевого результату навчання і виховання. "Залишкове" збереження елементів такого імперативного підходу до формування і розвитку світоглядних цінностей у сучасній педагогічній практиці знаходить прояв у перебільшенні значення вербальних засобів виховання (наприклад, виховання свідомої дисципліни засобами слова); розуміння життя дитини як повністю регламентованої діяльності, а свободи як привілею педагога; пряма екстраполяція соціально заданих цілей на виховний процес без їхньої відповідної конкретизації тощо.

У сучасному філософсько-педагогічному дискурсі поступово досягається згода щодо розуміння неефективності і навіть неприпустимості абстрактно-нормативного способу сприйняття і трансляції світоглядних цінностей у педагогічну практику.

По-перше, абстрактно-нормативне сприйняття і трансляція цінностей призводять до того, що вони постулюються без їхньої теоретико-рефлексивної проблематизації. Внаслідок такого постулювання вони сприймаються як якісь вічні, незмінні, само собою зрозумілі Абсолюти, на кшталт платонівських вічних ідей. Між тим, у сучасній філософії усі вищезгадані цінності представлені у вигляді відповідних проблематизованих дискурсів, де висвітлюються суперечності їхнього внутрішнього змісту, здійснюється їхня конкретизація з врахуванням специфіки сучасного соціокультурного контексту, визначаються їхні рефлексивні і практично-діяльнісні межі, обговорюються засоби їхньої трансляції у суспільну практику загалом та у її окремі види тощо.

По-друге, абстрактно-нормативний спосіб сприйняття ціннісних засад сучасної педагогічної практики знаходить прояв і в намаганні здійснити пряму трансляцію цінностей у педагогічну діяльність. У такому разі цінності сприймаються як ідеологеми, як імперативні вказівки щодо кінцевих цілей і результатів навчання і виховання. Неефективність такої прямої трансляції, зумовлена як тим, що не враховується опосередкуюча – потребово-мотиваційна – ланка між ціннісними орієнтаціями і діяльністю, життєдіяльністю людини, так і тим, що не враховується розбіжність між ціннісними ідеалами і реальною дійсністю, яка може навіть спростовувати декларовані ціннісні ідеали.

По-третє, абстрактно-нормативний спосіб сприйняття ціннісних засад сучасної педагогічної практики знаходить прояв і в тому, що не враховується специфіка світу дитинства в його конкретно-історичній визначеності. У даному разі таке сприйняття цінностей може виявитися не тільки педагогічно неефективним, але й шкідливим. У цьому контексті можна пригадати застереження Х. Арендт, що дітей не можна сприймати як поневолену спільноту, яка потребує звільнення

[1]. Сама специфіка світу дитинства актуалізує питання про конкретно-практичні межі впровадження задекларованих цінностей у педагогічний процес, про межі толерантності, про значення авторитету дорослих, про межі індивідуалізму і егоїзму, гуманізму і демонічного естетизму тощо.

Для подолання абстрактно-нормативного способу сприйняття ціннісних засад сучасної педагогічної практики є необхідним їхнє нове обґрунтування.

Один із таких засобів, який бачиться найбільш перспективним на шляху переходу від ціннісних Абсолютів до нових принципів універсалізації цінностей, пропонує етика дискурсу в її різних теоретичних формах вираження. Цей новий принцип універсалізації продуктивно розробляється в комунікативній філософії. Попри те, що система аргументації, яку впроваджують Ю. Габермас та К.-О. Апель, не є беззаперечною, сама ідея необхідності досягнення згоди щодо ключових принципів та питань спільного співбуття все більше набуває загального визнання. Трансформацію принципу універсалізації Ю. Габермас експлікує так: "Замість накидати всім максиму, яку я хочу зробити універсальним законом, я повинен запропонувати їм цю максиму, щоб вони перевірили в процесі дискусій обґрунтованість її претензій на універсальність. Так відбувається зміщення: центр ваги перебуває вже не в тому законі, який кожен окремо оцінює як універсальний, не бажаючи слухати заперечень, а в тому, який усі одностайно визнають за універсальну норму. Таке формулювання принципу універсалізації має на меті надати процесові аргументації колективного характеру" [3].

Щодо педагогічної практики впровадження нового принципу універсалізації її ціннісних основ передбачає розгортання відповідних дискурсів у межах як самої педагогічної спільноти, так і між усіма учасниками педагогічного процесу – педагогами і батьками, педагогами і громадськістю, педагогами і владою (посадовими особами), педагогами і їхніми вихованцями. Такий розгалужений дискурс ціннісних засад педагогічної практики є не тільки умовою подолання абстрактності і нормативності педагогічного мислення, але й засобом встановлення дієвих партнерських

стосунків між усіма учасниками педагогічного процесу, засобом подолання розбіжностей між цінностями, що декларуються у педагогічній практиці, і тими, що реально функціонують у педагогічній дійсності та за її межами у суспільному житті загалом.

Залучення вихованців до дискурсивного обговорення ціннісних засад сучасної педагогічної практики є необхідним не тільки для того, щоб ці засади були свідомо засвоєні як реальні орієнтири власної освітньої діяльності, а й з тієї причини, що в сучасних умовах відбувається суттєва плюралізація стилів життя, які ґрунтуються на різних ціннісних засадах, і проблема особистісного вибору між ними надзвичайно загострюється. За таких умов перевірка у процесі дискусій обґрунтованості претензій ціннісних максим на універсальність (зокрема і ціннісних основ самої педагогічної практики) є важливою складовою підготовки особистості до самостійного рефлексивного обрання тієї соціальної ідентичності, в якій втілюється продуктивний для неї стиль життя.

Ще один дієвий спосіб обґрунтування універсальних цінностей пропонує Е. Макінтайр. Він показує, що людські чесноти (у нашому випадку, ціннісні засади) мають універсальне значення, оскільки забезпечують досягнення внутрішніх благ самої практики (у нашому випадку педагогічної практики).

Під "практикою" Е. Макінтайр розуміє "будь-яку послідовну і комплексну форму соціально встановленої спільної людської діяльності, сенс якої полягає в реалізації благ, внутрішніх щодо неї, при намаганні досягти таких стандартів досконалості, які притаманні цій формі діяльності і почасти є для неї визначальними, внаслідок чого людська здатність досягати досконалості й відповідне розуміння цілей і благ систематично розширюється [7, с. 278].

Чесноти Е. Макінтайр визначає як "набуті людські якості, володіння і вправляння в яких робить нас спроможними досягти внутрішніх благ практики і без яких ці внутрішні блага недосяжні" [7, с. 283]. Універсальне значення чеснот для здійснення практики Е. Макінтайр обґрунтовує так: "Якщо ви вже обрали свою практику, вирішили стати художником,

фізиком або півзахисником, чи вас просто захоплює живопис, цікаві експерименти або влучні удари по м‘ячу, – вам потрібно вчитися, тобто на якийсь час підкорятися людям, що є фахівцями у цій практиці. Ви маєте зрозуміти, чого ця практика від вас вимагає, ви маєте бути готові до будь-яких пов‘язаних з нею небезпек, і ви повинні уважно слухати ваших вчителів, що вказуватимуть вам на ваші недоліки, і відповідати їм з такою ж увагою до фактів. Тобто яку б практику ми не обрали, ми, насамперед, маємо бути справедливими, сміливими і чесними. Бо якщо ми, зневаживши ці чесноти, почнемо шахраювати, як та дитина з шахами, то це позбавить для нас дану практику внутрішнього сенсу, звівши її на рівень досягнення якихось зовнішніх благ” [7, с. 283]. І далі Е. Макінтайр доводить, що чесність, справедливість і сміливість є всезагальними чеснотами, в світлі яких нам слід оцінювати себе й інших, незалежно від наших особливих моральних і соціальних цінностей, хоч різні суспільства розуміють їх по-різному. Адже “Кожна практика встановлює певні стосунки між тими, хто бере в ній участь. І саме чесноти, подобається нам чи ні, визначають наші стосунки з іншими людьми, з якими ми поділяємо цілі й стандарти нашої практики. Наші стосунки з людьми, з якими ми пов‘язані спільною практикою, визначаються не тільки ступенем довіри та правдивості, а й справедливістю і сміливістю” [7, с. 283-284].

Значення у людському житті сміливості як здатності вдаватися до дій, які можуть виявитися згубними або небезпечними для нас самих, Е. Макінтайр розкриває через встановлення її зв‘язку з турботою і піклуванням: “Йдеться про те, що людина, яка щиро турбується про інших, але не має снаги ризикувати собою, мусить визнати себе боягузом – як перед собою, так і перед іншими” [7, с. 285]. На значення сміливості можна поглянути і ширше. В екзистенційному сенсі сміливість – це загалом рішучість бути: рішучість здійснювати своє життя свідомо і творчо, рішучість бути всупереч будь-яким обставинам, рішучість на вчинок, на здійснення вибору і прийняття відповідальних рішень без будь-якої гарантії на їхню вірність, успішність.

Внутрішнім благом педагогічної практики є передача знань від вчителя до учня. У зв'язку з цим постають питання: що означає в сучасних умовах передача знань і якого роду знання мають бути передані. Особистісна парадигма освіти орієнтує не на трансляцію знань і їхнє пасивне засвоєння, а на активне освоєння знань, їхнє включення до світоглядної системи особистості. Звідси і відповідна орієнтація на застосування активних і діалогових форм навчання, індивідуального підходу в навчанні, виявлення гуманістичного, життєвозначущого сенсу знань. В сучасних умовах змінюються й уявлення про те, які ж саме знання мають бути освоєні. Можна цілком погодитись із В. Пазенком, що в сучасних умовах "виключно важливим освітянським завданням є конструювання "знання про знання", озброєння фахівця вмінням орієнтуватися у безмежному океані ідей, теорій, концепцій, фактів, даних – всього того, що охоплюється поняттям "знання". В цьому аспекті особливого значення набуває формування у "знаннєзнавця" методологічної культури відбору "потрібного знання", методики його пошуку за допомогою засобів інформаційно-освітньої системи, навичок використовувати "належне" знання у власній професійній діяльності та й у житті взагалі. Саме у такій спосіб існуючий загал знання з усією своєю багатоманітністю, проблемністю, антиномічністю (як, скажімо, поєднати у державному вузі світське та релігійне знання?) здатний перетворитися на власний інтелектуальний потенціал індивіду… Головне в освітньому процесі – формування потреби у власних знаннях, а не заучуванні чужих, тобто потреба здатності їх осмислено застосовувати" [11. с. 53].

Вже на прикладі того, як змінюється у сучасній педагогічній практиці уявлення про її внутрішнє благо, можна побачити, що для його досягнення важливим є не тільки постулювання нових ціннісних засад педагогічної практики, а системна її перебудова відповідно до цих засад. Така системна перебудова – оновлення змісту і форм педагогічної практики – є додатковим способом обґрунтування її ціннісних засад. Але у процесі реформування вітчизняної педагогічної практики часто виникає розбіжність між постулюванням нових ціннісних

орієнтирів освітньої діяльності та конкретними формами організації сучасного освітнього процесу.

Типовим прикладом такої розбіжності є впровадження тестування як універсального засобу підсумкового контролю здобутих під час навчання знань. Безумовно, система тестування як засіб вимірювання здобутих знань має важливі позитивні властивості – системність, уніфікованість, об'єктивність. Але, як це часто буває, своєрідним продовженням позитивних властивостей стають і певні недоліки. Так, за допомогою тестів можна виміряти обсяг, суму засвоєних знань по всьому курсу, уникаючи суб'єктивізму і одержуючи можливість порівнювати результати різних навчальних груп у різних навчальних закладах. Але за допомогою тестів дуже складно виміряти *інноваційний потенціал* особистості, а також ступень *індивідуальної осмисленості* здобутих знань та індивідуальну здатність їх *осмислено застосовувати*. Тобто виміряти те, що є внутрішнім благом сучасної педагогічної практики. Крім того, зміст предметів гуманітарного циклу в усій його повноті не піддатний вичерпній формалізації. Тому формалізовані тести у разі застосування їх як універсального засобу контролю знань з предметів гуманітарного циклу залишають за своїми межами той обсяг цих предметів, який визначає саму їхню суть.

Така властивість тестів порушує ще один ціннісний орієнтир сучасної педагогічної практики – вимогу її гуманітаризації. Остання вимога також порушується тим обсягом гуманітарних дисциплін, який входить до системи загальної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. І дотепер у системі вузівської освіти України зберігається ставлення до предметів гуманітарного циклу як другорядних у порівнянні зі спеціальними, фаховими предметами. Ситуація також погіршується тим, що між гуманітарними дисциплінами існують дуже слабкі міжпредметні зв‘язки. Більш за те, у вузах постійно скорочується обсяг філософії як навчальної дисципліни. Між тим, саме філософія є світоглядною і методологічної основою гуманітарних дисциплін і завдяки самої своєї природи здатна забезпечувати міждисциплінарний синтез

гуманітарних і спеціальних наукових знань, розкривати їхнє загальносвітоглядне, методологічне і гуманістичне значення.

Ще одним додатковим способом обґрунтування ціннісних засад сучасної педагогічної практики є переконлива самопрезентація педагогом відповідних особистісних і фахових якостей. Крім вербальних засобів, відповідної методики викладання, педагог у якості засобу трансляції цінностей, свідомо або несвідомо, застосовує модус "роби як я". Але у сучасних реформаційних перетвореннях вітчизняної педагогічної практики саме педагог, як правило, залишається поза межами уваги. У цьому сенсі вітчизняна педагогічна практика значною мірою відтворює недолік просвітницької педагогічної моделі, яка не враховувала, що сам вихователь (вчитель) має бути вихований (освічений) відповідним чином. Вітчизняний педагог, особливо у системі вузівської освіти, залишився сам на сам з проблемами змістовно-наукового, методичного, інформаційно-технологічного тощо забезпечення навчального процесу. Наприклад, при впровадженні Болонського процесу в ВНЗах України не враховується необхідність перепідготовки педагогічних кадрів відповідно до його нових вимог. Викладачі вимушені не заздалегідь, а вже під час впровадження відповідних реформ засвоювати нові вимоги до навчального процесу. При впровадженні цих реформ не враховується, що і так надзвичайно великий обсяг навчального навантаження на кожного викладача ще більше зростає. Здавалось би, що ці реформи сприяють впровадженню особистісного підходу в освітній процес, оскільки збільшують обсяг індивідуальної роботи з кожним студентом, поширюють індивідуальні форми контролю його знань. Але в умовах, коли на кожного викладача припадає по декілька сот студентів протягом одного навчального року, а до однієї навчальної групи входить близько тридцяти студентів, індивідуальний підхід до кожного з них не може не зводитися до формального обліку усіх видів індивідуальної роботи студентів. І навіть тільки ведення такого формального обліку надзвичайно збільшить навчальне навантаження кожного викладача. Для того ж, щоб наповнити ці нові форми новим змістом у викладача вже просто не залишиться часу, навіть якщо у нього буде на те бажання, яке,

до речі, ніяк не стимулюється. Отже, реформування освітньої системи як свій вихідний пункт має включати нові принципи і способи підготовки педагогічних кадрів, а також і нові принципи, засоби і форми організації самої професійної діяльності педагога. Причому, ці нові принципи, засоби і форми мають відповідати новим ціннісним засадам і орієнтирам самої педагогічної практики. Якщо педагог як один із головних учасників педагогічного процесу не відчуває до себе поваги як до особистості, не має часу і можливостей для індивідуальної роботи з підвищення своєї педагогічної майстерності і фахової підготовки, не є активним учасником науково-педагогічного дискурсу, в якому освітні реформи виступають предметом колективного обговорення, то нові ціннісні орієнтири сучасної педагогічної практики так і залишаться на рівні абстрактних декларацій, а не дійових механізмів її реорганізації.

Сумуючи усе вищезазначене, можна зробити висновок, що нові ціннісні засади сучасної педагогічної практики вимагають і нових засобів їхнього обґрунтування. Останні ж мають включати до себе як нові дискурсивні форми, так і нові способи організації педагогічної діяльності. Саме системне поєднання теоретичної рефлексії, колективного обговорення і практичного втілення нових ціннісних орієнтирів сучасної педагогічної практики може перетворити їх з абстрактних Абсолютів на дійові регулятори функціонування і розвитку освітньої реальності.

УРИВКИ З ТВОРІВ

Цілі і цінності освіти в контексті футурології

Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2003. – 557 с.

[…] футурошок характеризується раптовою приголомшливою втратою почуття реальності, уміння орієнтуватися в житті, викликане страхом перед близьким грядущим. Це хвороба змін[…]

[…] не дивлячись на всі ці пророкування про майбутнє, школи звернені в минуле і зорієнтовані не на нове суспільство, яке народжується, а вже на віджилу систему. Величезних зусиль коштує

відтворення людини індустріальної, тобто штамповка людей, придатних для виживання в системі, яка вмре раніше, ніж вони самі. Щоб уникнути шоку майбутнього, ми повинні зараз сформувати суперіндустріальну систему освіти. А для цього ми повинні шукати свої цілі й методи в майбутньому, а не в минулому[…]

[…] для створення суперіндустріальної освіти ми повинні, передусім, виробити вдалі альтернативні уявлення про майбутнє – уявити собі, які види робіт, професій і нахилів будуть потрібні в майбутньому, років через двадцять-п‘ятдесят, яких форм набуде сім‘я і які людські взаємовідносини будуть переважати; які проблеми морально-етичного плану можуть виникнути; яка техніка буде нас оточувати і з якими організаційними структурами доведеться нам спрацьовуватись[…]

[…] у кожній школі і в кожному населеному пункті ми повинні створити Ради майбутнього в інтересах сьогоднішнього[…]

[…] якщо передбачити подальше безперервне нарощування факторів швидкоплинності, новизни й різноманітності, то характер деяких із цих поведінкових навичок стає зрозумілим. Людям, які повинні жити в суперіндустріальному суспільстві, будуть потрібні нові уміння й навички у трьох ключових сферах: умінні навчатися, умінні спілкуватися й умінні вибирати[…]

[…] потрібно прищеплювати необхідні в майбутньому навички поведінки. Навчальний план повинен поєднувати в собі різноманітну, насичену фактами змістовну частину із загальною підготовкою, яку можна було означити терміном “життя ноу-хау” або назвати “знанням життя […]

[…] щоб посилити зорієнтований на майбутнє рольовий образ індивіда, учням можна запропонувати написати їхні власні “майбутні автобіографії”, в яких вони уявлять себе через п‘ять, десять або двадцять років[…]

***Завдання**: 1. Прокоментуйте провідні ідеї щодо цілей і цінностей освіти, які висуває у своїй відомій праці “Футурошок” американський футуролог і соціолог Елвін Тоффлер.*

2. Зреалізуйте пропозицію Е. Тоффлера щодо написання Вашої майбутньої автобіографії і зробіть висновок, на які цінності має нині спиратися освіта і які цінності вона повинна продукувати, на які цінності вона повинна орієнтувати усіх учасників педагогічного процесу.

Арендт Х. Криза виховання // Арендт Х. Між минулим і майбутнім / Пер. з англ. – К.: Дух і Літера, 2002. – С. 181-204.

[…] консерватизм, у розумінні збереження, є самою суттю педагогічної діяльності, завдання якої – завжди щось плекати й щось захищати – дитину від світу, світ від дитини, нове від старого, старе від нового. Навіть усебічна відповідальність за долю світу, яку при цьому беруть на себе, має, зрозуміло, консервативний характер[…]

[…] Для збереження світу за умов, коли вік його творців і мешканців є коротким, він має постійно оновлюватись. Отже, виховання слід спрямовувати на те, щоб таке оновлення ставало можливим, хоча, звичайно, його ніколи не можна гарантувати. Наші надії завжди пов‘язані з тим новим, що приносить із собою кожне покоління; але саме тому, що ми можемо покладати свої надії тільки на це, ми все руйнуємо, коли намагаємось управляти новим, коли ми, старі, диктуємо, яким воно мусить бути. Саме задля того, що є нового та революційного в кожній дитині, виховання має бути консервативним; воно повинно зберігати цю новизну й включати її як щось нове у старий світ, який, хоч би як революційно він поводився, завжди є, з погляду наступного покоління, таким, що пережив себе і близький до руїни […]

[…] Проблема виховання в сучасному світі полягає в тому, що за своєю природою воно не може відмовитись ані від авторитету, ані від традиції, проте, мусить функціонувати у світі, який ані структурований авторитетом, ані об‘єднаний традицією. Це, однак, означає, що не тільки вчителі та вихователі, а й усі ми, оскільки ми живемо в одному світі з нашими дітьми й нашою молоддю, повинні ставитися до них зовсім інакше, ніж ми ставимось одне до одного. Ми повинні від усіх інших сфер, передовсім від сфери політики, політичного життя рішуче відокремити сферу виховання для того, щоб тільки до неї застосувати поняття авторитету й поваги до минулого, які годяться для неї, але не є головною цінністю й не можуть претендувати на те, щоб бути нею у світі дорослих.

На практиці першим наслідком цього принципу має бути усвідомлення, що функція школи – це навчати дітей, яким є світ, а не повчати їх, як їм жити. Оскільки світ старий, завжди старіший за них, то навчання буде неодмінно спрямоване в минуле, незалежно від того,

скільки часу проведе з нами той, хто живе. По-друге, межа, яка має відокремити дітей та дорослих, означає, що не можна ані навчати дорослих, ані поводитись з дітьми так, наче вони дорослі; але ніколи не можна дозволити, щоб ця межа виросла в мур, який відокремив би дітей від спільноти дорослих так, ніби дитинство – це якась автономна людська держава, здатна існувати за своїми власними законами[…]

[…] Не можна виховувати без того, щоб водночас не навчати; виховання без навчання є пустим і тому дуже легко вироджується до рівня морально-емоційної риторики. Але можна легко викладати якісь науки без виховання і можна вчитися до кінця своїх днів, проте залишатися невихованим[…]

[…] Виховання є поняттям, з приводу якого ми маємо вирішити, чи достатньо ми любимо світ, щоб узяти відповідальність за нього і цим урятувати його від тієї руйнації, яка без оновлення, без приходу нового й молодого, є неминучою. І виховання є також тією сферою, де ми вирішуємо, чи достатньо ми любимо своїх дітей, щоб ані не випхати їх із нашого світу й не залишити напризволяще, ані позбавити їх шансів розпочати щось нове, щось не передбачене нами, а заздалегідь підготувати їх до необхідного оновлення нашого спільного світу[…]

Завдання: *Коли мова йде про необхідність якісного оновлення цілей і цінностей освіти та необхідність переорієнтації у цьому зв'язку із цінностей минулого на цінності майбутнього, то неминуче постає питання про ставлення до традицій в освіті або, інакше кажучи, про те, наскільки освіта має бути консервативною. Проаналізуйте з огляду на це питання фрагменти праці "Криза виховання і освіти" відомого німецького філософа Х. Арендт.*

Співвідношення традицій і новаторства у процесі аксіологізації освіти

Макінтайр Е. Після чесноти: Дослідження з теорії моралі / Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2002. – 414 с.

[…]Зміст і мета чеснот не лише у підтримуванні стосунків, необхідних для досягнення внутрішніх благ практики, не лише у сприянні індивідуальному пошуку блага, як блага цілого життя, а також у підтриманні тих традицій, що створюють необхідний історичний контекст як для практик, так і для життя людських індивідів. Брак

справедливості, чесності, сміливості, інтелектуальних чеснот руйнує традиції так само, як він руйнує інституції й практики, що походять від тих традицій і втілюють їх. Звідси випливає потреба в додатковій чесноті, що її важливість найочевидніша, коли вона найменш представлена, – правильного відчуття тих традицій, яких дотримуєшся або яким протистоїш. Ця чеснота не має нічого спільного з консервативним осміюванням минулого… Адекватне відчуття традиції – це, радше, бачення тих майбутніх можливостей, які минуле створило для нашого теперішнього. Живі традиції, саме тому, що вони продовжують ще не завершений наратив, зустрічають майбутнє, чий визначений і придатний до визначення характер, наскільки він взагалі є у майбутнього, походить від минулого.

У практичному мисленні володіння цією чеснотою не так сильно виявляється у знанні набору узагальнень чи максим, які можуть забезпечити основні засновки для наших практичних висновків", її присутність чи відсутність знаходить вияв, радше, у здатності судження, яку має суб'єкт, що знає, як обирати належні максими і як застосовувати їх до конкретних ситуацій[…]

***Завдання*:** *Чому до переліку чеснот Е. Макінтайр залучає адекватне ставлення до традицій і що, власне, таке ставлення означає?*

Співвідношення цінностей універсальних, загальнолюдських та національних, етнокультурних

Апель К.-О. Етноетика та універсалістська макроетика: суперечність чи доповнювальність // Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. Підручник. – К.: Лібра, 1999. –С. 355-371.

[…] потенційно драматична суперечність між формально-універсалістским принципом моралі та етноетичним принципом моральності не забарилася проступити і у філософії самого Гегеля (скажімо, у філософії права) в тій гострій і непримиренній формі, яка наразі, мабуть, не дає можливості здійснити будь-яке "зняття", заміщення однієї сторони іншою. Саме окрема держава…, що як правова держава була для Гегеля найвищою формою вияву ідеї моральності…, могла, на його думку, стати на шлях війни з іншими

правовими державами, вступити у трагічний конфлікт між правом і правом. І в цьому конфлікті окремий індивід не мав права, посилаючись на універсалістську (загальнолюдську) етику, виступати проти своєї держави, ухилитися, скажімо, від військової служби […]

[…] Цим практичним рішенням гегелівської філософії права на користь партикуляризму субстанціональної моральності народного духу і відзначається, на мою думку, та констеляція проблем, яка визначає філософські суперечки нашої доби […]

[…] сучасний історизм-релятивізм утверджується вже не тільки в Німеччині та Італії (як це було в XIX ст.), а також і в англо-саксонській філософії. Так, скажімо, найчіткіше це виступає у Е. Макінтайра (a. Macintyre); він уже назвою своєї книги “Whose Justise, Which Rationality?” (“Чиє право, яка раціональність?) стверджує, що готовий релятивізувати ідею справедливості чи ідею розуму, редукуючи її до партикулярної культурної традиції. Не менш різко постає історизм-релятивізм у Р. Рорті (R. Rorty). Він бажав би визнавати лише американську конституційну традицію як “контингентне підґрунтя консенсусу”, в контексті якої тільки і мала б сенс дискусія про справедливість… Цю позицію – Макінтайра та Рорті – на мою думку, можна визначити як позицію ***абсолютизованої етноетики***, якщо орієнтацію на етнічну традицію ототожнювати з належністю до окремої культурної традиції взагалі[…]

[…] наразі очевидним є факт розмаїття та культурно-історичної релятивності форм етосу. Згідно з цим нагальним є запитання, яке формулюється нині з невідомою історії чіткістю, а саме: на ґрунті яких загальних прав та норм можливе мирне співіснування різноманітних культур? Із цим також пов‘язане не менш слушне запитання: яким чином різні культури за умов виникнення глобальних проблем (скажімо, екологічної кризи) мають співпрацювати на основі принципу відповідальності?[…]

[…] Єдність людської історії, що її (єдність) у XVIII ст. передбачали лише деякі філософи, наразі вже є технічною, економічною та політичною реальністю, і спільних зусиль потребує, певною мірою, зовнішній чинник [цього процесу] – екологічна криза. Тому навряд чи можна погодитися з думкою М. Фуко [M. Foucault], …що навіюване ще з часів Стої, християнства і особливо Канта прагнення зробити універсально значущі форми моралі обов‘язковими для всіх людей є несумісним з індивідуально та культурно диференційованою етикою

дорого життя (блага) (чи “souci de soi”), а тому має завершитися “катастрофою”. Швидше можливість індивідів чи різноманітних культур зреалізувати свою форму доброго життя в сенсі “souci de soi” і залежить від того, чи всі вони матимуть рівні права для цього, чи всі відчуватимуть однаковий моральний обв‘язок поважати права “будь-якого іншого” – різноманітних форм життя форм етосу[…]

[…] мабуть, суперечність між універсальною та/або культурно-релятивною етикою доброго життя є лише видимою. Висунуту Гегелем суперечність можна усунути, якщо не намагатись одну форму етики збагнути з іншої, не “знімати” (aufzuheben), кажучи словами Гегеля, в іншій, можна усунути, якщо тлумачити їх (ці різні форми етики) як такі, що взаємодоповнюють відповіді на різні питання[…]

[…]універсалістська та республіканська етика Канта …не закорінилися свого часу в ***політичних інституціях*** та ***cottton sence*** німецької етично-політичної традиції. Саме ця обставина й призвела у підсумку (1933 рік) до того, що офіційно пропагувалися ***комунітаризм*** та причетна до цього ***етноетика***, з якої були цілком вилучені вимоги ***універсально значущої справедливості*** (не кажучи вже про вимоги ***світового громадянського правового ладу*** Канта), проте (демагогічно) стверджувалися лише усталені цінності й інтереси власного народу. Це можна легко проілюструвати демагогічними запитанням-пасткою Гітлера: “То народ для права, чи право для народу?[…]

Я згадую, що мені – тоді дванадцятирічному хлопчикові – також здавалася цілком зрозумілою інша альтернатива, яка підігравала тодішньому німецьком “common sence” чи так званому “здоровому народному почуттю”. Вона була для мене так само зрозумілою, як і інші ***німецькі комунітаристські гасла***, наприклад: “Загальне благо є вищим за власну користь” та ін. Пізніше, під час війни, коли розстрілювали тих, хто “був боягузом перед ворогом”, я чув інший, вже не такий очевидний, етноетичний заклик: “Ти є ніхто, твій народ – все! ”;

[…]стосовно прав жінки легко показати, що ототожнювання її ***індивідуальних прав людини з її ж таки традиційними етноетичними правами та обов‘язками*** часто-густо суперечить інтересам жінки. Це становить проблему для суспільства, що розвивається в напрямі мультикультурного стану, за якого є принципова готовність поважати етнічно-релегійні цінності меншості.

Наведу приклад з нашого німецького досвіду. Що можна сказати, прочитавши в газеті таке: брати дівчини – усі вони з Туреччини –

погрожували їй смертю (зрештою і вбили її) за те, що вона, всупереч волі родини, кохалася з хлопцем, тобто зганьбила своїх родичів[…]

[…]обґрунтовується ***формальна доповнювальність універсалістської етики справедливості*** та індивідуальної орієнтації на традиційні цінності ***партикулярної спільноти***. Щоправда із застереженням у вигляді висунутої Кантом та Роулзом умови ***пріоритету універсалізму*** справедливості, що накладає щоразові ***обмеження*** на всі випадки реалізації приватних та особливих інтересів людей та спільнот …ця нормативна вимога ***узгодженості формального універсалізму та локально значущої етноетики*** ще має стати предметом відкритої дискусії, завданням досягнення консенсусу за допомогою дискурсу. (У мультикультурному суспільстві ця проблема узгодженості в ідеалі перетворюється на обов‘язок досягнення перманентного комунікативного порозуміння всіх його різнокультурних складових.)[…]

[…]я бажав би наголосити на тлумаченні справедливості як блага у сенсі морального принципу універсалізації, отже – як предмету “доброї волі”. …Йдеться не про те, щоб уникнути поганого, а про те, щоб оминути ***зло*** як ***несправедливість*** для всіх. Та позаяк справедливості для всіх народів у глобальному масштабі все ще не досягнуто, лишається можливість та необхідність зрозуміти ***справедливість*** як (всезагальну) ***мету телеологічної перспективи оцінювань***, як “регулятивну ідею” діяльності всіх. Як передумову такого розуміння можна розглядати, скажімо, здійснення громадянського правового ладу. Це означає, що в цій телеологічній перспективі беруться до уваги – як ***легітимні*** – перспективи можливих оцінювань з боку – плюрально співіснуючих – індивідуальної етики та етноетики доброго життя[…]

Завдання: *Звернувшись до фрагментів праці, дайте відповідь на питання: у чому суть конфлікту між “етноетикою” як сучасною версією арістотелівської етики доброго життя та гегелівського поняття “субстанціальної моральності” “народного духу” та універсалістською макроетикою як сучасною версією формально-універсальної моральності Канта?*

Аксіологія діалогічної філософії

Бубер М. Перспектива // Сотниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Лібра, 1996. – 176 с.

[…]Обидва бачення світу – сучасний індивідуалізм і сучасний колективізм, хоч би як відрізнялися їхні причини, є наслідком чи втіленням схожого людського стану, хоча й на різних його шаблях.

Цей стан характеризується неймовірним за своїми масштабами поєднання (у відчутті своєї окремішності) космічної та соціальної безпритульності, страху перед світом та перед життям. Людина відчуває себе вилученою як із лона природи (подібно до небажаної дитини), так і з галасливого світу людей. Першою реакцією духу на усвідомлення цього нового безпритульного стану є сучасний індивідуалізм, а другою – сучасний колективізм[…]

[…]Найяскравіши вияви діалогічного, безумовно, засвідчують, що не індивідуальне й не соціальне, а щось третє є тим місцем, де відбувається справжня подія. По той бік суб‘єктивного, по цей бік об‘єктивного, на тій вузькій стежині, де зустрічаються Я і Ти, й міститься царство міжлюдського буття[…]

[…]Вкорінений у понятті “між” світогляд має з‘явитися там, де людські стосунки більше не перебувають (як це було колись) ані всередині окремої людини, ані у всеохоплюючому та всевизначаючому світі загального, але дійсно – між ними. “Між” – це не просто допоміжна конструкція, це місце та носій людської події; воно не дістало окремого розгляду через те, що на відміну від індивідуальної душі та навколишнього світу не є простою неперервністю, а знову та знову конституюється і є залежним від масштабів людської зустрічі; тому й стало цілком природним прилучення його до неперервних елементів – душі і світу.

Справжня розмова (тобто не підготована наперед у вигляді обговорених доповідей, а цілком спонтанна, де кожен безпосередньо говорить зі своїм партнером і сподівається від нього незавбаченої відповіді), справжній урок (не у вигляді простого повторення вже заданого матеріалу, а як взаємне творення чогось нового), справжні без присмаку повсякденної звички, обійми, серйозний, а не іграшковий, двобій – в усіх цих подіях найістотніше міститься не в тому чи тому учасникові й не в тому реальному світі, де люди існують поруч з іншими людьми, а саме між ними (у власному значенні цього слова), що

можна порівняти лише з особливим, доступним лише їм обом, виміром[…]

Завдання: *Проаналізуйте, які вади індивідуалізму і колективізму виокремлює Мартін Бубер у своїй праці "Перспектива", фрагменти з якої наведені, і у чому суть того альтернативного підходу, який він пропонує.*

Цінності свободи самовизначення і самоактуалізації особистості

Тейлор Ч. Етика автентичності / Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2002. – 128 с.

[…] Є певний спосіб людського буття, який є *моїм*. Я покликаний прожити своє життя у цей спосіб, не уподібнюючи його до чийогось іншого. Проте це надає нового значення поняттю чесності щодо самого себе. Якщо я нечесний, я втрачаю сенс свого життя, я не знаю, що ж для *мене* означає бути людиною[…]

[…]Бути чесним із собою означає бути чесним зі своєю самобутністю, яку лише я можу артикулювати й відкрити. Висловлюючи самобутність, я також визначаю себе самого. Я реалізую потенціал, що належить виключно мені. Саме ця ідея лежить в основі сучасного ідеалу автентичності й мети здійснення себе або самореалізації, в якій він, зазвичай, втілюється […]

[…]головна риса людського життя, про яку я хочу нагадати, це його докорінно діалогічний характер. Ми стаємо повноправними людьми, здатними зрозуміти себе, коли оволодіваємо мовами людського спілкування…Ніхто не засвоює мов, необхідних для самовизначення наодинці із собою. Ми знайомимось із ними через спілкування з іншими людьми, які багато важать для нас – Джорж Герберт Мід назвав це "значущі інші"…Внесок значущих інших триває завжди, навіть якщо його зроблено на початку нашого життя[…]

[…]Розгляньмо, що ми розуміємо під "ідентичністю". Це "хто ми", "звідки ми є". Власне, це підґрунтя, на якому наші смаки й бажання, думки і прагнення набувають смислу. Якщо певні речі, які я ціную найбільше, доступні для мене лише у стосунках з особою, яку я люблю, вона стає внутрішньо притаманною моїй ідентичності.

Для окремих людей це може здатись обмеженням, якого вони прагнуть уникнути… Але, якщо ми не робимо героїчних зусиль, аби вирватися зі звичайного існування, створення і підтримання нашої ідентичності залишається діалогічним протягом усього нашого життя[…]

[…]Коли ми приходимо до розуміння того, що це означає – самовизначитись і в чому полягає наша самобутність, – то бачимо, що повинні взяти за основу певне уявлення про те, що є важливим. Самовизначення означає пошук того, що є важливим у моїй відмінності від інших[…]

[…]Речі набувають ваги на основі зрозумілості. Назовімо це горизонтом. Із цього випливає, що одна річ, яку ми не можемо зробити, коли значуще визначаємо себе, – це вилучення, або відкидання горизонтів, в яких речі стають важливими для нас. Таке відкидання горизонтів є тим саморуйнівним дійством, яке часто відбувається в нашій суб‘єктивістській цивілізації[…]

[…]автентичність не можна захищати засобами, які руйнують горизонти значущості. Навіть відчуття, що значущість мого життя походить із того, що воно обране – випадок, у якому автентичність фактично ґрунтується на свободі самовизначення, – залежить від розуміння: *незалежно від моєї волі* існує щось благородне, мужнє, і тому важливе для надання форми моєму власному життю. Ми бачимо тут сутність людської істоти, поставленої між цим вибором самостворення і легшими формами уникнення відповідальності, плавання за течією, пристосування до мас тощо. Ця сутність видається дійсною, такою, яку відкрито, а не визначено кимось. Горизонти є заданими[…]

[…]Самовибір як ідеал має сенс лише тому, що окремі *проблеми* є важливішими за інші. Я не можу заявити, що обираю себе, і розгорнути увесь ніцшеанський словник самотворення лише тому, що обираю стейк і картоплю фрі на сніданок. Які проблеми є важливими, вирішую не я. Якби це вирішував я, жодне питання не було б важливим. Але й тоді й сам ідеал самовибору був би не можливим як *моральний ідеал[…]*

[…]Той, хто шукає сенсу в житті, намагаючись осмислено визначити себе, має існувати в горизонті важливих питань. Лише саморуйнівні форми сучасної культури *протиставляють* самоздійснення вимогам суспільства або природи, *нехтуючи* історією та почуттям солідарності. Ці егоцентричні “нарцисові” форми є

поверхневими і трівіалізованими, вони “сплющені й звужені”, як каже Блум. Але це не тому, що вони належать до культури автентичності. Скоріше тому, що вони кидають виклик її вимогам[…]

[…]автентичність (А) охоплює (1) творення, розбудову і відкриття, (2) самобутність і, часто (3) опозицію до правил суспільства, а потенційно – навіть до того, що ми визнаємо як моральність. Але ми також побачили, що вона (В) вимагає (1) відкритості горизонтам значень (інакше творення втрачає грунт, який міг би врятувати його від беззмістовності) і (2) самовизначення у діалозі. Слід визнати, що ці вимоги можуть перебувати у напрузі. Але що мусить бути хибним, то це просто надання переваги одному перед іншим, скажімо, (А) за рахунок (В) чи навпаки.

Саме це наразі пропонують модні доктрини “реконструкції”. Вони наголошують на (А.1), конструктивному та креативному характері наших мов вираження, водночас забуваючи (В.1). І вони вихоплюють екстремальні форми (А.3), аморальність творчості, забуваючи (В.2) її діалогічне оточення, яке пов ‘язує нас з іншими[…]

Завдання: *Ознайомившись із фрагментами цієї праці, дайте відповідь на запитання, яких вимог слід дотримуватися при здійсненні самовизначення і самореалізації.*

Проблемні питання

- ✓ Якими є причини аксіологізації філософії освіти в сучасних умовах?
- ✓ Яку роль відіграють цінності для індивідуальної життєдіяльності, для суспільства?
- ✓ Які питання постають у зв‘язку з розробкою стратегії освіти з аксіологічного погляду?
- ✓ Які аксіологічні проблеми постають в освіті у зв‘язку з виникненням суспільства мультикультурного типу?
- ✓ Які аксіологічні питання виникають у зв‘язку із входженням вітчизняної системи освіти до інтегрованої світової культури?
- ✓ Які аксіологічні завдання постають перед філософією освіти у зв‘язку із виникненням екранної культури?
- ✓ Якими є основні парадигмальні побудови філософсько-педагогічної аксіології?
- ✓ Які продуктивні ідеї і які недоліки їм притаманні?
- ✓ Яким є світоглядно-ціннісне забезпечення особистісно-орієнтованої системи освіти?

- ✓ Яке значення мають історичні цінності для освіти, зокрема для розвитку вітчизняної освіти?
- ✓ Чому потрібне адекватне ставлення до історичних цінностей і що воно означає?
- ✓ Чи можлива пряма трансляція цінностей у педагогічному процесі і чому?
- ✓ Чим зумовлена необхідність пошуку нових засобів обґрунтування цінностей в освіті?
- ✓ Назвіть основні підходи щодо вирішення цього питання.
- ✓ Якими є на вашу власну думку нагостріші і найскладніші аксіологічні питання для сучасної освіти і чому?

Список рекомендованої літератури

1. *Арендт Х.* Криза виховання і освіти // Арендт Х. Між минулим і майбутнім / Пер. з англ. – К.: Дух і Літера, 2002. – С. 181-204.
2. *Бичко А. К.* Національні аспекти філософської освіти в Україні // Філософія освіти. – № 1. – 2005. – С. 210-228.
3. *Габермас Ю.* Мораль і комунікація // Рюс, Жаклін Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки / Пер. з фр. В. Шовкун. – К.: Основи, 1998. – С. 556-557.
4. *Клепко С. Ф.* Філософія освіти в європейському контексті. – Полтава: ПОІППО, 2006. – С. 105-122.
5. *Крижко В. В.* Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: Підруч. Для студ. Пед. Ун-тів. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
6. *Леонтьев А. Д.* Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4.
7. *Макінтайр Е.* Після чесноти: Дослідження з теорії моралі / Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2002. – 414 с.
8. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. – М.: Академия. – 425 с.
9. *Огнев'юк В. О.* Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
10. *Осухов Н. Г.* Современные учителя о воспитании, или Прошлое в настоящем // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 61-63.
11. *Пазенок В.* Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти // Філософія освіти. – № 1, 2005. – С. 52-73.
12. *Радіонова І. О.* Соціокультурне обґрунтування навчального досвіду: досвід американської традиції // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Карабіна "Філософські перипетії". – № 509, 2001. – С. 186-191.
13. *Савченок О. Я.* Цілі й цінності реформування сучасної школи // Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної

конференції “Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні”/ 1-3 лютого 1996 року/. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 47-54.

14. *Смирнов С. А.* Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках нових моделей // Концепція филисофии образования и современная антропология. – Новосибирск, 2001. – С. 15-34.
15. *Ткачова Н. О.* Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі /Луганський національний педагогічний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ:ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2006. – 300 с.
16. *Тоффлер Э.* Шок будущего. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 2002.
17. Філософські абриси сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – 226 с.

РОЗДІЛ 7.
Естетичний вимір філософії освіти

Проблема естетичної освіти та виховання в європейській філософській думці

Естетичний елемент у філософії освіти займає особливе місце, має всезагальний характер і пронизує всі аспекти предмету. Відомо, що лише вихована висока чуттєва культура людини здатна зберегти її цілісність і внутрішню свободу, допомогти реалізувати внутрішній духовно-творчий потенціал, організувати свою життєдіяльність за законами краси.

Вперше проблеми естетичного виховання знайшли відображення в працях Платона та Аристотеля, де звертається увага на особливу роль держави в організації системи художньо-естетичної освіти. У добу Середньовіччя духовною домінантою епохи стає християнська церква, яка формує інтелектуальні, естетичні та моральні потреби суспільства. За часів Відродження універсальними засобами естетичного виховання стають природа, мистецтво та освіта. У трактатах Альберті, Лоренцо Валла, Леонардо да Вінчі та інших мислителів розглядається ідеал високоосвіченої людини, яка прагне розкрити свій творчий потенціал у багатьох сферах художньої та наукової діяльності. В добу Просвітництва принципи виховання естетичних почуттів особистості знайшли відображення в працях французьких філософів М.-Ф. Вольтера, К. Гельвеція, Ж.-Ж. Руссо та представників німецької естетики І. Канта, Г. Фіхте, Ф. Шіллера, Ф. Шеллінга. У XX столітті над проблемами естетичного виховання працювали такі відомі західноєвропейські мислителі, як Р. Арнхейм, С. Гессен, Дж. Д'юї, Т. Манро, Герберт Рід та видатні українські педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський,

В. Андрущенко, І. Зязюн, М. Кіященко, М. Лещенко, М. Овсянніков, В. Роменець, О. Рудницька, В. Шестаков та ін.

Розвиток поняття "естетичне виховання", починаючи з Ф. Шіллера, простежувався на рівні світової та вітчизняної філософської і педагогічної думки. Серйозний внесок у розвиток ідей естетичного виховання зробили українські мислителі: В. Вернадський, Б. Грінченко, С. Миропольський, М. Пирогов, Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка, та ін. У їхніх роботах простежується динаміка розвитку поняття "естетичне виховання", що пов'язується з визначенням гармонійно розвиненої особистості, необхідністю вивчення історії мистецтва, включенням естетичного виховання до системи як загальної, так і педагогічної освіти.

Естетичне ставлення до оточуючого світу виражається через естетичну культуру як низку перетворювальних дій, спрямованих на засвоєння, розвиток, репродукцію естетичного в суспільстві та особистості.

Естетична культура – це сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну красу. Її рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, смаків, потреб, ідеалів), так і в розвитку умінь і навичок активної перетворюючої діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

Естетична свідомість – форма суспільної свідомості, яка є художньо-емоційним освоєнням дійсності через естетичні сприйняття, почуття, судження, смаки, ідеали і виражається в естетичних поглядах та мистецькій творчості.

Структуру естетичної свідомості складають:

1. Естетичні сприйняття, які виявляються у спостережливості, вмінні помітити найсуттєвіше, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу, відчувати радість від побаченого, відкритого.

2. Естетичні почуття, передусім, почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в оточуючій дійсності, творах мистецтва.

3. Естетичні судження, які передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища.

4. Естетичні смаки, що постають як емоційно-оціночне ставлення людини до прекрасного і мають вибірковий, суб'єктивний характер. Стандартних смаків не існує, вони пов'язані з індивідуальним баченням і сприйняттям.

5. Естетичний ідеал. Це своєрідний зразок, з позиції якого особистість оцінює явища, предмети дійсності. Відображає уявлення про красу, її критерії.

Формування естетичної культури та свідомості відбувається через естетичне виховання, яке, насамперед, можна розглядати у декількох аспектах. Естетичне виховання, по-перше, – це процес формування цілісного сприйняття і правильного розуміння прекрасного у мистецтві та дійсності, здатність до творчого самовиявлення притаманна людині. Однак ця здатність вимагає свідомого, цілеспрямованого, планомірного і систематичного розвитку та саморозвитку. Основним структурним елементом системи естетичного виховання є особистість, оскільки мета, завдання, специфічні методи естетичного виховання орієнтовані на естетичний і загальний розвиток особистості, збагачення її у ході педагогічного процесу.

Естетичне в освітньо-виховному процесі

Основою, на якій здійснюється естетичне виховання, е певний рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності. Цей рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, оцінок, смаків, потреб та ідеалів), так і в розвитку умінь і навичок активної перетворюючої діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

Наявність творчих здібностей, естетичної потреби – найсуттєвіші риси людини. Потяг до краси, до творчості закладений у ній природою. Нерозвинені творчі здібності, незадоволена естетична потреба мають властивість деградувати, розчиняючись в інстинктах. У своїй повсякденній

поведінці вона вже керується не прагненням творити, а певними фізіологічними чинниками. Коли дичавіє окрема людина – це трагедія, коли дичавіє людство – це вже катастрофа.

Естетичне виховання, по-друге, – це й педагогічна діяльність, яка спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси. *Метою естетичного виховання є високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності.*

Серед духовно-емоційних чинників, з яких складається естетична культура і на які спирається естетичне виховання, особлива роль відводиться естетичним смакам. Естетичний смак – це здатність до відчуття і оцінювання прекрасного у природі, мистецтві, суспільстві і діяльності людини, він є складовою частиною естетичної культури особистості – результатом її загальнокультурного розвитку та вихованості. Смак спонукає особистість до власної творчості. Досить розвинений естетичний смак є не тільки необхідним компонентом гармонійно розвиненої особистості, а й ефективним засобом творчого підходу до дійсності.

У науці утвердилася думка, що естетичний смак – це здатність людини розуміти й оцінювати естетичні особливості предметів і явищ природи та суспільного життя. Перші судження про смак як потяг до прекрасного в природі чи мистецтві відомі ще з античних часів, проте, через брак наукових узагальнень вони мали інтуїтивний характер, а спроби формувати естетичні смаки були спонтанними, оскільки залежали від рівня розвитку матеріальної культури, науки, зокрема філософії та естетики, релігійних вірувань, духовного життя й соціально-економічного стану тогочасного суспільства.

Естетичний смак визначається як духовна якість особистості, завдяки якій здійснюється духовно-творче, емоційно-образне сприйняття та естетична оцінка світу. Смак не тільки віддзеркалює сучасні норми естетичного, але й закладає основи цивілізованого ставлення людини до світу.

У межах філософії смаки безпосередньо вивчаються естетикою, яка досліджує світоглядні та теоретико-методологічні засади естетичних смаків, їхню природу, загальні

закономірності їхнього функціонування та розвитку. Особливо велику увагу загальнофілософським проблемам смаків приділяє екзистенціалізм – "філософія існування" людини, оскільки відношенню людини до навколишнього світу та інших людей (зокрема, естетичному відношенню) екзистенціалізм надає першорядного значення.

Дослідження естетичних компонентів особистості повинні мати практичну спрямованість, що, перш за все, втілюється у навчально-виховний процес на різних ланках та етапах освітньої діяльності.

Однією з провідних підсистем естетичного виховання є навчально-виховний процес у школі. Предмети природничо-математичного, гуманітарного та естетичного циклів, а також трудове виховання вносять у цю підсистему свій вклад і одночасно тісно пов'язані між собою як її елементи. Керівну роль у забезпеченні педагогічної цілеспрямованості цього процесу відіграє вчитель.

Необхідність естетичного виховання в процесі навчання підкреслювали видатні педагоги. Так, К. Д. Ушинський зазначав, що "кожен навчальний предмет так чи інакше містить естетичний елемент, передачу якого учням повинен мати на увазі вчитель". Естетизація навчально-виховного процесу в слов'янських країнах здійснювалася з давніх часів, проте в різні історичні періоди з неоднаковим ступенем активності. Зразком естетичного виховання в Україні була Києво-Могилянська академія, яка спиралася на досвід європейських вищих шкіл (Віленської, Кембріджської, Познанської та ін.), недільних шкіл, братських шкіл, а з другої половини XIX ст. – Ніжинського, Глухівського педагогічних інститутів. На початку XX ст. ці ідеї підхопили Полтавський пединститут, Харківська Академія теоретичних знань та інші навчальні заклади.

Інший аспект виховання естетичного – безпосередньо естетична освіта у школі, вищому навчальному закладі, позанавчальних структурах. У художньо-естетичній освіті сконцентровані значні можливості виховання творчої особистості, тобто усього того, що має значення для сучасного світосприймання і світовідчуття. Усвідомлення процесу

художнього навчання можливе лише за умови, що педагог конструюватиме викладання мистецьких дисциплін за принципами педагогіки мистецтв (цілісності, образності, асоціативності, варіативності, імпровізаційності, інтонаційності). З опорою на вищевказані принципи сучасна мистецька освіта синтезує методи прогресивних методик, які максимально орієнтують на пріоритетність пізнавальної, виховної і перетворюючої функцій мистецтва, на інтегральну природу людини, забезпечуючи цілісність її особистісного художньо-естетичного розвитку.

Завданням естетичного виховання є не тільки розширення художнього сприймання списку прочитаних книг, почутих музичних творів, а й організація людських почуттів, духовного росту особистості, регуляція і корекція поведінки.

До критеріїв естетичної вихованості студентів відносять: широту естетичних інтересів, у тому числі – у сфері мистецтва; здатність визначати роль твору мистецтва за ситуації діалогу культур; наявність відповідної системи естетичних ціннісних орієнтацій (у тому числі й у мистецтві); уміння адекватно оцінювати художній твір; здатність розуміти естетичні особливості слова в різних його контекстах (проявах); навички використовувати естетичне знання в самостійній художньо-творчій діяльності; уміння репрезентувати смислові й художні особливості твору мистецтва відповідно до кращих зразків.

Дотримуючись ідеалів художньої культури у процесі її сприймання, людина змінює світоглядні позиції, підвищує інтелектуальний рівень і формує свій власний характер. При цьому культура стає внутрішнім світом особистості, її власним змістом; збагачується індивідуальний досвід художньо-образного бачення, набувають культурно-естетичної форми почуття, смаки, потреби.

Наразі одним із перспективних напрямків виховання естетичної культури старшокласників є створення інтегрованого курсу, який характеризується не механічним об'єднанням змісту предметів гуманітарно-естетичного циклу, а орієнтацією на загальні закони розвитку видів мистецтва та функціонуючі між ними зв'язки в межах певного культурно-історичного регіону і всього світового культурного простору. Викладання

цього курсу має відбуватися на основі нових підходів до навчання й виховання, спрямованих на розвиток особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей. Для покращення становища необхідно, перш за все, збільшити кількість годин на вивчення естетично значущих предметів у школі, поставивши головною метою формування естетичних смаків, методично забезпечити цей процес.

Перш за все, естетичне виховання студентської молоді в різних вищих навчальних закладах має як загальні, так і специфічні тенденції. Останнім часом естетичне виховання студентів у вищих навчальних закладах України стає самостійною галуззю наукових знань. Інтерес учених у цій сфері пов'язаний з різноманітними питаннями, серед яких: сприйняття естетичних цінностей, формування естетичного досвіду майбутнього фахівця, формування художньої культури засобами мистецтва слова, формування естетичної культури майбутніх фахівців окремими видами мистецтва і комплексом мистецтв, формування естетичних потреб, мовної, вокально-мовної, естетико-екологічної культури в системі університетської педагогічної та фахової освіти, тобто у взаємодії науки і мистецтва.

Враховуючи, що естетичний зв'язок людини з навколишнім світом проходить як триєдиний духовний процес – естетичне сприймання предмета, естетичне оцінювання його і естетичне перетворення дійсності, – важливим є сприяти формуванню в особистості внутрішніх умов для цього. Отже, завданням естетичного виховання є формування здібностей до естетичного сприймання, естетичного оцінювання та естетичної діяльності, оскільки формує естетичну культуру особистості.

Розгляд проблеми естетичного виховання студентів дає змогу зробити наступні висновки: естетична культура людини органічно пов'язана із соціумом, із станом культури країни в цей період; вона в усі історичні періоди пов'язана з мистецтвом: теорія гармонійного виховання заснована на відповідності художньої творчості й суспільного розвитку; естетичне виховання реалізується в сучасній освітньо-виховній парадигмі вищої школи й характеризується субкультурністю, плюралізмом і діалогічністю.

У педагогічній літературі існують різні думки про засоби досягнення естетичного розвитку особистості в освітньо-виховному процесі ВНЗ. Предметами, що цілеспрямовано формують естетичну культуру особистості студента, традиційно вважаються предмети естетичного циклу. Деякі дослідники стверджують, що естетичний потенціал містять у собі лише предмети гуманітарного циклу. І зовсім далекими від естетики предметами в сучасному освітньо-виховному процесі є предмети психолого-педагогічного та природничо - наукового циклу.

Що стосується шкільної освіти, то треба визнати той факт, що загальноосвітня школа не проявляє особливої зацікавленості у повноцінній образотворчій діяльності учнів: вона відбулась як установа передачі досвіду та трансляції культури і у своїй основі не вчить дітей продуктивно та глибоко її освоювати. Образотворча ж діяльність школярів сприймається більшістю батьків і навіть деякими вчителями як другорядна.

Основні функції процесу естетичного виховання

До найбільш значущих функцій загального естетичного виховання слід віднести: пізнавально-освітню, розвиваючу, організаційно-педагогічну, культурно-соціальну, психологічну. Процес естетичного виховання, як будь який виховний процес, тісно пов'язаний з навчанням, має власні яскраво виражені пізнавальні та гносеологічні можливості. Пізнавальний функціональний комплекс містить такі функції, як: гносеологічна (пізнавальна), комунікативна та трансляційна (або інформативна).

Гносеологічна (пізнавальна) функція визначається здатністю концентрувати в собі досвід минулих поколінь і крізь цю призму давати людині цілісне уявлення про неї, давати можливість з'ясувати свої потреби та інтереси, сприяти розвитку самосвідомості, що створює умови для освоєння світу.

Із пізнавальною функцією пов'язані трансляційна та комунікативна. Трансляційна функція може бути визначена як інформативна. Книга може виступати як пам'ять людства, вона здійснює передачу знань від покоління до покоління, які вона кодує в знакових системах. Комунікація передбачає не тільки

спілкування за допомогою книги, але і наявність певного поля розуміння.

Центральним функціональним комплексом виступає гуманістичний, де головними функціями є гуманістична, виховна, духовно-моральна.

Функціонування пізнавального потенціалу естетичної культури пов'язане з розвитком естетичних творчих здібностей особистості. Естетична культура реально виявляється в будь-якому вчинку людини, в її ставленні до довкілля. У розумінні прекрасного, краси, їхнього впливу на формування естетичних відчуттів та поглядів людей, слід відрізняти три групи явищ, які по-різному проявляються у вихованні та виникненні естетичних почуттів людей. Перше – краса у природі, її оцінки людьми визначаються географічними, етнографічними, природними умовами, в яких народжується та виховується людина. Друге – краса в людині. Безумовно, велику роль відіграє краса фізична, зовнішні риси людини, які мають національні, расові відмінності у кожного народу. Важливе значення у судженнях про красу людини мають його духовні, інтелектуальні, моральні якості та риси. Хоча останні також можуть оцінюватися людьми по-різному, тут починають проявлятися соціальні, класові мотиви, приналежність людини до різних соціальних страт. Нарешті, третя група – краса та прекрасне у суспільному житті. Вони здебільшого визначаються тими самими причинами, що й у другій групі, але сюди додаються характеристики власне самого суспільного життя, його демократичного устрою, утвердження в ньому соціальної справедливості, рівності прав і свобод людини, всієї сукупності суспільних ідеалів, що сповідуються та стверджуються життєдіяльністю цього суспільства.

У сучасній педагогічній науці й практиці існує певна суперечність між потребою в новому осмисленні значення естетичної культури для становлення особистості й традиційною недооцінкою ролі шкільних предметів гуманітарно-естетичного циклу. У шкільній практиці існує певна диспропорція: поряд із посиленою увагою до розвитку інтелекту недостатньо уваги приділяється вихованню культури почуттів. Спостерігається

розрив між засвоєними знаннями, принципами й реальними вчинками вихованців.

Педагогічні проблеми виховання естетичної культури є закономірним відтворенням протиріч між вимогами суспільства й реальним станом культурного рівня молоді, між ідеалом естетично культурної людини й недостатньо дієвим механізмом сучасного навчально-виховного процесу в середніх освітніх закладах.

У межах спеціально-наукових аспектів аналізу естетичних смаків найважливішими є психологічний, соціологічний та педагогічний. У рамках психологічного аспекту розглядаються такі відношення свідомості до дійсності, як: відчуття, сприйняття, уявлення і мислення, їхнє місце і роль у становленні естетичних смаків, а також роль таких психічних механізмів, як пам'ять та увага. Далі висвітлюється вплив людських емоцій та почуттів на формування смаків, зокрема елементарних почуттів (приємність, задоволення, радість, сум тощо) та вищих почуттів – інтелектуальних (почуття нового і оригінального, задоволення творчою діяльністю), морально-етичних (совість, честь, порядність, почуття обов'язку та товариськості), практичних (почуття позитивної само- чи взаємооцінки результатів діяльності), естетичних (враження від творів мистецтва, їхні естетичні оцінки). Під кутом зору їхнє значення для формування і розвитку естетичних смаків аналізуються різні емоційні стани людини – настрої, стреси, афекти, фрустрації, а також пристрасті та захоплення. Нарешті, з'ясовуються психологічні характеристики особистості: воля, темперамент, характер, здібність, спрямованість та установка. Особливо складний спектр залежностей простежується між естетичними смаками та трьома останніми психологічними характеристиками особистості: з одного боку, здібності, установки та спрямованість особистості є передумовою формування у неї певних естетичних смаків; з другого – смаки людини чинять зворотній вплив на розвиток її здібностей, на її психологічну спрямованість (сукупність усталених мотивів діяльності людини) та установку (готовність діяти певним чином).

Соціологічний аспект дослідження естетичних смаків передбачає, по-перше, вивчення того, як впливає прекрасне (зокрема, мистецтво й інші естетично значущі види діяльності) на життя суспільства і його окремих соціальних груп; по-друге, вивчення соціальної обумовленості естетичних смаків, впливу соціальних чинників на формування естетичних ідеалів, на розвиток культури, різних видів мистецтва.

Як свідчать дослідження в галузі педагогічної соціології вищої школи та психології студентської молоді, одним із головних факторів виховання інтелігентності, окрім високої професійної та загальнокультурної підготовки, є формування належної естетичної свідомості, зокрема естетичних смаків.

Важлива роль у вихованні інтелігентності належить сім'ї, найближчому оточенню і, звісно, загальноосвітній школі. Однак "пік" у формуванні основних атрибутивних якостей інтелігента, зокрема його естетично-емоційного компонента, припадає на студентські роки. У молодої людини до 18-22-річного віку спостерігається нарощування емоційного ставлення до дійсності, зокрема до обраної діяльності, після чого йде поступовий спад емоційного компонента. Саме у цей "піковий період" закладаються основи естетичних смаків, їхні критерії, далі вони лише шліфуються, конкретизуються, наповнюються відповідним змістом.

Особливий статус мистецтва в освітньо-виховному процесі

Мистецтво має особливу значущість у процесі естетичного виховання студентів, бо його твори являють конкретно-почуттєву образність, наочність, яскравість, виразність. Воно є могутнім засобом виховання людей, їхнє спілкування і постійного розширення меж сфери людського спілкування за рахунок його нових форм. У процесі естетичного виховання слід врахувати такі функції мистецтва, як: пізнавальна, естетична, гедоністична, аксіологічна, комунікативна, соціальна, семіотична, світоглядна.

Мистецтво в усій різноманітності його видів і жанрів є каталізатором творчих потенцій особистості, воно здатне не

тільки змінювати психічний стан людини, але й характер і мотиви її діяльності. Відображаючи цілісність буття, мистецтво сприяє цілісному сприйняттю світу. Його виховне значення обумовлене психологічними особливостями впливу на людину, перетворення зовнішніх культурних смислів у внутрішні, особистісні. При спілкуванні людини з твором мистецтва діють психологічні механізми емоційного уподібнення, співпереживання.

Творча особистість – це високоорганізована, естетично вихована людина, яка здатна найбільш ефективно реалізувати весь свій творчий потенціал виключно через художню діяльність у сфері одного із видів образотворчого, театрального, музичного та інших видів мистецтва. Мистецтво здатне відкрити людині навколишній світ не просто як буттєво-прагматичну структуру, а як особливу форму активності, в якій реалізуються зусилля людини бути вільною, творити свій індивідуальний естетичний світ, наповнюючи його великим духовним змістом. Через мистецтво відбувається вдосконалення та розвиток нахилів, здібностей, почуттів, емоцій людини, тобто здійснюється безпосередній процес "природного" естетичного самовиховання.

Розуміння естетичного як об'єктивної цінності можливе тільки людиною з певним духовним досвідом, формування якого необхідно й можливо починати на ранніх етапах розвитку особистості.

Методологічною основою і важливим принципом естетичного виховання на сучасному етапі є ідея комплексного підходу, який у реалізації системи естетичного виховання має подвійне значення. По-перше, система естетичного виховання має будуватися так, щоб різні види мистецтва постійно взаємодіяли між собою у процесі впливу на особистість, тобто організовується необхідність тісної взаємодії мистецтва на основі міжпредметних зв'язків. По-друге, естетичне виховання як виховання засобами мистецтва, так і засобами дійсності повинно стати органічною частиною будь-якого виду виховання.

У педагогічній літературі „естетичне виховання" у вузькому сенсі розглядається як соціально визначена цілеспрямована підготовка людини до естетичного сприйняття

мистецтва. У більш широкому сенсі – це соціально й культурно обумовлена частина процесу соціалізації, яка формує у людини емоційно-ціннісне ставлення до дійсності та спрямована на активізацію сутнісних сил людини, що розвивають її здібності до художньої творчості, до повноцінного якісного перетворення соціокультурного простору, суб'єктом якого вона є.

У зв'язку з цим виділяються два рівні, що визначають естетичну культуру особистості: естетична діяльність, що знаходить своє відтворення в духовній і матеріальній діяльності людини, та естетична свідомість. Остання має соціальний характер, який визначається тим, що за допомогою мистецтва відбувається реалізація та опанування духовним досвідом людства. Крім того, естетична свідомість характеризується також і суб'єктивними рисами, які виявляються в розвитку та проявах індивідуальності особистості та можуть бути реалізовані в особистісно орієнтованій освіті.

Аналізуючи функції естетичного виховання й естетичної культури в системі особистісно орієнтованої освіти, можна виділити основні критерії естетично розвиненої особистості. Це естетична свідомість, естетичні почуття та естетична діяльність, які у своїй взаємодії створюють всю систему загальних естетичних якостей.

Важливо враховувати, що нині посилюється відкритість системи цінностей особистості притокам нової інформації, нових ідей і рішень. Сучасна масова культура об’єктивно містить у собі тенденцію до “зрівнялівки”, до уніфікації особистості, а отже, і до уніфікації смаків, які через засоби масової інформації „тиражуються” в молодіжному середовищі. Ця тенденція може підсилюватися певними економічними, політичними та ідеологічними чинниками. Так, масове виробництво при певних умовах веде до “роботизації” працівника; диктаторські, тоталітарні режими шляхом політичного та ідеологічного тиску, переслідуванням інакомислячих нав’язують масам відповідні стандарти поведінки й стереотипи мислення. Водночас у масовій культурі закладені чинники, які діють у протилежному напрямку, викликаючи індивідуалізацію смаків особистостей. Впровадження у виробництво, як і в інші сфери суспільного життя, новітніх, особливо інформаційних, технологій

перетворює їх, по суті, у різновиди масової культури, що ставить нові вимоги до працівників, стимулюючи індивідуалізацію їхніх знань, навичок, а врешті-решт – і смаків.

Способи формування та управління системою естетичного та аксіологічного тлумачення ролі освіти спираються на принципи ціннісно-орієнтованої політики в сфері гуманітарної освіти у вищій школі: а) головним предметом зовнішнього контролю молоді в сфері гуманітарної освіти є здійснення загальнозначущих і освітніх цінностей, в той час як академічна свобода навчальних закладів зводиться до визначення змісту, організації, методів освіти, спрямованих на здійснення цих цінностей; б) роль суспільства полягає у відтворенні, оновленні цінностей, у підтримці ціннісної направленості гуманітарної освіти; держава повинна забезпечувати контрольні функції, тобто відігравати роль "стража цінностей", але ці повноваження державні органи можуть делегувати суспільству; в) прагнення ВНЗ в найбільшій мірі відповідати вимогам цінностей гуманітарної освіти з боку суспільства і держави.

Тільки методи виховання засобами мистецтва здатні вирішити соціальні проблеми та сприяти гармонійному розвитку як індивіда, так і суспільства загалом. Наразі „естетична революція" – це перспектива одержати людину високодуховну, моральну та художньо освічену, а така мета може бути досягнута двома шляхами: соціальною інтеграцією та естетичним вихованням. У розкритті культуротворчої діяльності в естетичному вихованні слід враховувати, що вона здійснюється як на груповому, так і особистісному рівнях. Особистість, виходячи із сучасних наукових поглядів, вважається не стільки за об'єкт формування, скільки за суб'єкт самотворчої і саморегулюючої діяльності.

Соціологи вказують на зв'язок естетичного інтересу особистості з об'єктивними умовами життя, а естетичний інтерес визначається як специфічне ставлення особистості до навколишнього світу, викликане активним її бажанням оволодіти конкретними естетичними об'єктами або ж тим чи іншим видом творчої діяльності.

Взагалі, таємниці впливу краси на людину багато в чому були і є нерозгаданими. Про це написано безліч досліджень,

оспівуванню краси присвячено найкращі твори всіх видів та жанрів мистецтва, але таємниця об'єктивної краси залишається у глибинах людської сутності. Дослідникам хочеться знати, під впливом яких факторів та явищ у нас формується відчуття прекрасного, виникає, серед багатоманітності духовних відчуттів, естетичне відчуття, ядром якого є сприйняття та переживання краси.

Але здатність до творчості сама собою в людині не виникає, вона свідомо формується культурою, зокрема через освітянські технології. Завдання освіти – не тільки підготувати "знаючу людину", котра оволоділа знаннями в тій чи іншій галузі, а й сформувати людину-творця цілісного типу. Тобто людину, яка здібна безперервно творити світ культури, не впадаючи при цьому в схематизм свідомості, в полон власних уявлень стосовно світу.

Таким чином, естетична культура особистості – це сформована на основі власного життєвого досвіду та шляхом естетичного виховання з боку суспільства здатність людини розпізнавати й переживати прекрасне й потворне, піднесене й низьке, трагічне й комічне в мистецтві та навколишній дійсності, керуватися виробленими культурою естетичними цінностями у своїй практичній діяльності, створювати красу навколо себе й долати недосконалість світу. Показником естетичної культури особистості є розвиненість її інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфер, що досягається засвоєнням естетичного досвіду людства та його подальшим розвитком як засобом власного самовизначення. Складовими естетичної свідомості, що становить ядро естетичної культури особистості, вчені визначають естетичне сприйняття, почуття, смаки, оцінки, потреби та естетичний ідеал, формування яких є метою естетичного виховання.

Насамперед, естетичне виховання – це не стільки виховання митця, скільки людини, готової до будь-якої діяльності, людини з потужним духовним і творчим потенціалом, розвиненим образним і раціональним мисленням, здатної самостійно подбати про свою конкурентноспроможність. Естетично розвинена людина – завжди особистість. Самодостатня, творча, вона здатна самостійно здійснювати

вибір у буттєвій практиці між добром і злом, між істиною і фальшивою красою, обов'язковим і випадковим тощо.

Відчуття прекрасного, красивого формуються у кожної людини індивідуально в процесі її соціалізації, розвитку та виховання. Причини, які впливають на виникнення цього відчуття, однакові для всіх, їхнє багатство та багатогранність невичерпні. Проблема полягає в тому, що саме з цього багатства обере для себе людина, які грані та сторони прекрасного вона сприймає. Сутність відчуття прекрасного у його тісному зв'язку з розвитком інтелекту, інтуїції, здатності бачити у навколишньому світі те, що не завжди лежить на поверхні.

УРИВКИ З ТВОРІВ

Пам'ятки педагогічної думки

Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека (Советы воспитателям). – К.: Изд-во "Радянська школа", 1975. – 235 с.

[…] Під час навчання у початкових класах я тисячу разів ходжу з дітьми до витоків краси. Ці уроки є баченням прекрасного. Діти вчаться бачити, вслуховуватися в музику оточуючого світу, розуміти його, милуватися ним". Краса живить доброту, любов, сердечність маленької людини. Влітку діти милуються струнокою яблунькою, кущем шипшини із червоними ягодами, а восени вони дбайливо обгортають дерева, щоб узимку їм не було холодно. […] Труд маленьких дітей – це, перш за все, створення матеріальних цінностей, які втілюють красу…Якщо хочеш бути красивим, працюй до самозабуття, працюй так, щоб ти відчув себе творцем, майстром, господарем у любимій справі. Працюй так, щоб твої очі відбивали одухотвореність великим людським щастям – щастям творчості […]

Завдання: *Визначте, будь ласка, філософські засади естетичної концепції Василя Сухомлинського.*

Жан Поль Сартр. Буття і ніщо. – К., 2001. – С. 747-754.

[…]Ситуація, будучи освітлена цілями, що й самі спроектовані тільки на основі *буття-тут,* яке вони освітлюють, репрезентується як вищою мірою *конкретна.* Звісно, вона містить і підтримує абстрактні та універсальні структури, але ЇЇ слід розуміти як *єдине обличчя,* яке світ повертає до нас, як наш унікальний особистий шанс. Пригадайте отой сюжет із Кафки: крамар іде обстоювати свою судову справу до замку, але страшний охоронець загороджує йому вхід. Крамар не наважується пройти, чекає й помирає в чеканні. У мить смерті він запитує охоронця: "Як це сталося, що я чекав тільки сам? " І охоронець відповів: "Ця брама призначалася тільки для тебе". Те саме й у випадку для-себе, якщо, крім того, додати, що *кожен робить собі свою власну браму.* Конкретність ситуації зокрема виявляється фактом, що для-себе *ніколи не прагне* фундаментальних абстрактних та універсальних цілей. Безперечно, в наступному розділі ми побачимо, що глибоке значення вибору універсальне і тому для-себе спричиняє, що людська-реальність існує як вид. І знову-таки необхідно *вивільнити* значення, що є *імпліцитиим,* і саме для цього нам придасться екзистенційний психоаналіз. Тільки-но вивільнившись, остаточне і початкове значення для-себе з'явиться як *unselbstandig,* що потребує, аби виявитись, особливої конкретності [i]. Але мета для-себе як пережита і прап-іе-иа в проекті, яким для-себе долає і засновує реальне[...]

[…] Я *покинутий* у світі, але не в тому розумінні, що лишуся покинутий і пасивний у ворожому всесвіті, немов дошка, що пливе за водою, – навпаки: в розумінні, що я раптом опинюся сам і без допомоги, втягнений у світ, за який маю повну відповідальність, неспроможний, хоч би що я робив, уникнути бодай на мить тієї відповідальності, бо я відповідальний навіть за своє бажання втекти від відповідальності. Стати пасивним у світі, відмовитися діяти на речі й на інших – це знову-таки вибрати себе, і самогубство – тільки один зі способів буття-у-світі. Отже, я стикаюся з абсолютною відповідальністю через те, що моя фактичність (тут – факт мого народження) безпосередньо незбагненна й навіть незмисленна, бо факт мого народження ніколи не з'являється як грубий факт, а завжди через проективну реконструкцію мого для-себе. Я або соромлюся того, що

народився, або радію з приводу цього, або, намагаючись накласти на себе руки, стверджую, що живу і приймаю це життя як лихе. Таким чином, у певному розумінні я *вибираю* бути народженим. Сам цей вибір цілком сподіяний фактичністю, оскільки я не можу не вибирати, але ця фактичність з'являється тільки тією мірою, якою я долаю Її до своїх цілей. Отже, фактичність є всюди, проте невловима, я всюди натрапляю тільки на свою відповідальність, через те й не можу запитувати: "*Навіщо* я народився?", проклинати день свого народження або заявляти, що я не просив, щоб мене народжували, бо ці різні позиції щодо мого народження, тобто *факту,* що я реалізував якусь присутність у світі, є якраз не чим іншим, як способами взяти повну відповідальність за це народження і зробити його *своїм.* Тут я знову натрапляю тільки на себе й свої проекти, тож, зрештою, моя покинутість, тобто моя фактичність, полягає просто в тому, що я приречений бути цілковито відповідальним за самого себе. Я є буттям, що *є* таким чином, немов у його бутті йдеться про його буття. І це "є" мого буття є як присутнє і невловиме.

За таких умов майже кожна подія у світі може розкритися мені тільки як *нагода* (нагода *скористатися, проґавити, знехтувати* і т. ін.), або, як висловитися точніше, оскільки все, що трапляється з нами, можна роглядати як *шанс,* тобто може з'явитися нам тільки як спосіб реалізувати це буття, про яке йдеться в нашому бутті, і оскільки інші як трансцендовані-трансцендентності теж є тільки *нагодами* і *шансами,* відповідальність для-себе поширюється на увесь світ як населений-світ. Отож саме так для-себе сприймає себе в страху, тобто як буття, що не є основою ні свого буття, ні буття іншого, ні в-собі, що формує світ, а натомість змушене визначати значення буття – і в собі, і всюди за своїми межами. Той, хто реалізує в страху своє становище як *буття,* вкинутого у відповідальність, що поширюється аж на саму його покинутість, уже не має ні гризот, ні нарікань, ні виправдань; він є не чим іншим, як тільки свободою, яка цілком розкриває себе саму і буття якої перебуває в самому цьому розкритті. Але, як ми зауважили на початку книжки, здебільшого ми тікаємо від страху, повнячись нещирості [...]

Завдання: *Визначте, будь ласка, екзистенціалістські основи естетичного.*

Ганс-Георг Гадамер. Герменевтика і поетика. – К., 2001. – С. 132-135.

2. Письмовість у кожному разі означає втрату мовної безпосередності. У написаному як такому відсутня модуляція, жести, наголошування тощо. Усім нам відома проблема читання вголос. Усі мають досвід з часів навчання: якщо учень вголос прочитав речення, яке він не розуміє, то інші також не зможуть зрозуміти його. Розуміння можливе лише у випадку, якщо прочитане сприймається як мовлене, тобто, коли воно не лише буквальна послідовність слів, але коли одне слово передує собі, – кажучи образно, породжує наступне, – забезпечуючи тим самим живий процес мовлення. Це можна увиразнити за допомогою ще однієї ситуації. Не дуже фаховий актор безпомилково впізнається з того, що він увесь час починає говорити на секунду раніше, ніж потрібно, і тому нас не покидає відчуття, що він читає, а не насправді говорить сам. Це надзвичайно цікаве герменевтичне явище. У вісімнадцятому сторіччі, в епоху пієтизму, в контексті герменевтики увага зверталася, насамперед, на проповідь. З переходу від читання вголос до читання "про себе" починається нова фаза, яка створює інші умови як для мистецтва письма, так і для читання. Про це мусять пам'ятати ті, хто займається аналізом стилів "літератури". У всякому разі такий стан справ показує, що письмовість – це нижчий рівень.

3. Та все ж, з другого боку, письмовості притаманна дивовижна автентика. Люди воліють мати сказане в письмовій формі, щоб переконатись у тому, що воно справді було сказане, й легше вірять написаному. Дивовижно, що це взагалі можливе: за посередництвом слів, у застиглій формі письма отримати цілковитий зміст сказаного, "відновити" його за допомогою письма! Сказане в прямому розумінні слова знову "промовлятиме", коли його читатимуть... Систематизація епічної чи ліричної традиції, що живе в піснях, міститься вже в самій якості запам'ятовування таких мовних картин. Абсолютно інша ситуація спостерігається там, де читання чи виконання перед аудиторією не передбачається взагалі – лише так зване читання "про себе". Та і в цих випадках, – якщо йдеться про літературний твір, – можна сподіватися більшого, ніж просто передавання абстрактного змісту. Мовна оболонка також повинна бути передана, але, звісно, це не має бути оболонка первинного мовленнєвого акту. Це передавання передбачає відокремлення від первинного мовленнєвого акту й спричинюється до ідеальності, що притаманна всім типам письма, будь-якій літературі й кожному текстові. Для унаочнення сказаного уявімо, як почуває себе той, хто вірші, які

звучать у його свідомості, або улюблену прозу нарешті почув у виконанні самого автора. Припустімо, що автор читає добре, хоча далеко не завжди так буває. Хороший поет не завжди хороший декламатор. Та в кожному випадку того, хто добре знає ці речі, охоплює щось схоже на жах. Чому в того саме такий голос? Чому він скандує, акцентує, модулює й ритмізує свої вірші саме так, як він це робить, а не так, як це звучить у моїй свідомості? Навіть якщо я припущу, що він правильно розставляв акценти й підніс своє літературне творіння, дотримуючись відповідної ритміки, момент обмеженості полягає у відсутності чогось несуттєвого, чогось, що має значення лише для мене. Отже, моя теза полягає в тому, що літературний твір до певної міри існує для внутрішнього сприйняття. Внутрішнє сприйняття схоплює ідеальний образ мови, щось, що не можна почути. Тому що ідеальний образ мови вимагає від людського голосу недосяжного – і саме це спосіб буття літературного тексту. Ця ідеальність, звичайно, виявляє себе, коли читаєш щось уголос. Так само чужим нам здається й власний голос, і те, як ми ставимо логічні наголоси й модулюємо.

Що ж звідси випливає? Що письмо передує мові, причому суттєво! "Література" не відстає безнадійно від мови, як би це могло здаватися при першому погляді на письмо. Ба більше, хоч література – це словесне мистецтво, та, насамперед, – це мистецтво письма, що передує будь-якому озвученню. Звісно, це не означає, що поезію не можна читати вголос. Усе залежить від жанру. Віршований епос більше вимагає рецитації, ніж роман. Драматичний твір само собою розрахований на виконання зі сцени. І навіть якщо він був задуманий лише як твір для читання, а не для сцени, він повністю "відбудеться" лише у тому випадку, якщо читатиметься вголос. І все ж я переконаний, що існує велика література, яка не надається для читання вголос, оскільки в таких випадках той, хто промовляє, мусив би звертатися до себе, особливо якщо йдеться про лірику. Я думаю, що, скажімо, Рільке – це поет, який більше вимагає медитації, ніж рецитації. І навпаки, я б сказав, що Шіллер і Ґете чи Ґеорґе в німецькій мові – зразки словесного мистецтва, яке хочеться виконувати як музику, попри те що це завдання залишається доволі складним і, як ми вже сказали, його ніколи не можна вирішити ідеально – так, як цього вимагає внутрішнє сприйняття. Однак, усі ці типи літератури об'єднує, очевидно, зникнення автора, який настільки вичерпно втілив мовний вияв ідеї, що неспроможний більше нічого додати. Все міститься в словах тексту, оскільки вони самі текст. Ми називаємо це мистецтвом писання.

Це звучить тривіально, але мистецтво літературного твору – це мистецтво писання. У чому ж воно полягає? Адже про мистецтво ми говоримо в усіх можливих дотичних випадках, наприклад, коли йдеться про усну або письмову розповідь. Що ж потрібно для виникнення вірша чи поезії? Який якісний стрибок при цьому відбувається? Мені здається, що сучасна лінгвістика тексту не досить піднімає це питання (наприклад, Рікер або Дерріда).

У цьому випадку в понятті тексту необхідно розрізняти вужчий і ширший сенси. Саме поняття герменевтичне. Ми посилаємося на текст, коли не можемо задовольнятися наявними його тлумаченнями. І навпаки, "розуміння" не вичерпується розумінням "літери". Розуміння передбачає поєднання протилежностей – "духу" й "літери". Оскільки, навіть у найвіддаленішому сенсі поняття, "текст" пов'язаний із "розумінням" і відкритий для "тлумачення". Однак, текст, який виступає літературним твором, здається мені текстом в емінентному (первинному) сенсі слова. Він не лише придатний для тлумачення, але й вимагає його. Мабуть, першим кроком для обґрунтування цієї тези повинне бути наступне моє зауваження: перший досвід літератури, який ми отримуємо, полягає в тому, що її мовна оболонка, на відміну від вираження мовленнєвого як такого, проходячи стадію розуміння, не вичерпується ним. Поль Валері наводить дуже пластичне порівняння, в якому різниця між поетичним словом і словом з повсякденного вжитку співставляється з різницею між колишньою золотою монетою й сьогоднішньою грошовою купюрою. Ми знаємо ще зі школи: якщо взяти молоток і вдарити ним по золотій монеті вартістю в двадцять марок так, щоб від викарбуваного не залишилося й сліду, а потім віднести цю монету до ювеліра, натомість можна отримати інші двадцять марок. Монета містить у собі свою вартість, а не лише вказує на неї. Так само вірш – це мова, яка не лише щось означає, але й становить те, що означає. Сьогоднішня грошова купюра не містить у собі вартості, на яку вказує, вона має цінність лише як грошовий знак і завдяки цьому виконує своє комерційне призначення.

Те саме відбувається зі словом, що використовується в буденному вжитку з метою комунікації: воно лише щось означає. Саме по собі воно ніщо. А отже, людина завжди оволодіває тим, що їй говорять, повідомляють. Коли людина прочитує адресованого їй листа, функція цього листа закінчується. Деякі люди, прочитавши листа, одразу рвуть його. У цьому виявляє себе суть словесного повідомлення: те, що ми його прийняли, означає завершення його завдання. Натомість усім нам відомо, що вірш навряд чи втрачає актуальність через те, що ми його знаємо. Про хороший вірш ніхто не скаже, відвернувшись: "Я вже це

знаю! ” Тут усе навпаки. Чим ліпше я його знаю, тим ліпше розумію, а значить, розкладаю й знову складаю, і навіть якщо я знаю його напам'ять, “із середини”, тим більше – якщо це справді добрий вірш – він здатен мені сказати. Це не робить його біднішим, а навпаки, збагачує. Подібне можна спостерігати також в інших видах мистецтва. Ця риса, власне, характерна для твору мистецтва взагалі, саме вона й приковує нашу увагу. Досвід красивого – ніхто не описав його так добре, як це зробив Кант у “Критиці здатності до судження” – означає пожвавлення нашого відчуття життя взагалі. Виставку творів образотворчого мистецтва, театр чи концертний зал людина покидає у стані загостреного відчуття життя. Зустріч із великим твором мистецтва – це завжди, я б сказав, плідна розмова, це запитання й відповіді або запитування й необхідність у відповіді, тобто справжній діалог, під час якого щось виявляє себе й “залишається” […]

Теодор Адорно Теорія естетики. – К., 2002. – С. 429-434.

[…] Відносини мистецтва і суспільства пронизують саме мистецтво та його розвиток, а не полягають у безпосередній партійності, в тому, що тепер називають заанґажованістю. Але марною була б і спроба так теоретично розуміти ті відносини, щоб інваріантно конструювати нонконформістську позицію мистецтва впродовж усієї історії, протиставивши її утверджувальній позиції. Не бракує художніх творів, які лише силоміць можна увігнати в і так уже крихкі рамки нонконформістської традиції, проте, об'єктивність цих творів однаково займає гостро критичну позицію щодо суспільства.

Занепад мистецтва, який нині проголошують не менш легко, ніж озлоблення, був би фальшивим, ставши своєрідним конформізмом. Десублімація, оте безпосереднє, миттєве здобуття насолоди, якого наразі вимагають від мистецтва, внутрішньоестетично перебуває нижче від мистецтва; а втім, реально ця миттєва насолода не може дати того, чого сподіваються від неї. Нещодавно засвоєна позиція декультуризації культури, захват перед красою вуличних сутичок – це реприза акцій футуристів і дадаїстів. Дешевий естетизм недолугої політики доповнюється ослабленням естетичної сили. Рекомендація джазу та рок-н-ролу замість Бетховена не просто знищує утверджувальну неправду культури, а відкриває шлях варварству та прибутковим інтересам індустрії культури. Начебто життєво важливі й незіпсуті якості таких продуктів вироблені синтетично саме тими силами, на які нібито спрямоване велике зречення1, тож саме ці продукти справді зіпсуті [...]

[…]Теза про пріоритет об'єкта означає в естетичному об'єкті пріоритет самого об'єкта, художнього твору, – як перед його творцем, так і перед тими, хто сприймає його. Як сказав Шенберг: "Зрештою, я малюю картину, а не стілець". Завдяки цьому іманентному пріоритетові пріоритет зовнішнього світу естетично опосередкований, а безпосередньо, як пріоритет того, що художній твір репрезентує, пріоритет об'єкта обминає подвійний характер мистецтва. В художньому творі навіть концепція позитивного заперечення набуває іншого значення, ніж у зовнішньому світі: у сфері естетики можна говорити про таку позитивність тільки тією мірою, якою канон історично необхідних заборон служить пріоритетові об'єкта, тобто притаманній художньому творові послідовності.

Художні твори репрезентують суперечності як ціле, антагоністичну ситуацію як тотальність. Тільки завдяки опосередкуванню, а не через пряме *partipris*, ставання на якийсь бік, художні твори здатні трансцендувати ту антагоністичну ситуацію через експресію. Об'єктивні суперечності розтинають суб'єкт; вони не постульовані суб'єктом і не є виробом його свідомості. Оце і є справжній пріоритет об'єкта у внутрішній композиції художнього твору. Суб'єкт може плідно згаснути в естетичному об'єкті лише тому, що він і сам опосередкований через об'єкт і є водночас суб'єктом – страдником експресії. Антагонізми артикульовані технічно, тобто в іманентній композиції художнього твору, – композиції, що робить інтерпретацію проникною для зовнішніх щодо твору напруг. Напруги не відображені у творі, а радше формують твір, і тільки це становить естетичну концепцію форми.

Навіть у якомусь легендарному кращому майбутньому мистецтво не зможе зректися спогаду про нагромаджений жах, бо інакше його форма була б нікчемною […]

Проблемні питання

- ✓ Які основні тенденції розвитку культури інформаційного суспільства впливають на систему освіти та виховання в сучасній Україні?
- ✓ Охарактеризуйте концепції естетичного виховання, що знайшли відображення у працях Платона і Аристотеля.
- ✓ Що нового внесла доба Просвітництва у принципи виховання естетичних почуттів?
- ✓ Охарактеризуйте основні проблеми естетичного виховання і його ролі у розвитку особистості, що знайшли місце в сучасній філософській літературі.

- ✓ Розкрийте поняття “естетична культура”.
- ✓ Назвіть джерела естетичного виховання та можливі шляхи їхньої актуалізації.
- ✓ Чому мистецтву належить особлива роль у формуванні естетичної культури особистості?
- ✓ Розкрийте основні методі естетичного виховання в навчальному процесі загальноосвітньої школи.
- ✓ Назвіть імена найвидатніших українських педагогів та дайте коротку характеристику їхньої естетичної концепції.
- ✓ Чому сутність відчуття прекрасного тісно пов’язане з розвитком інтелекту та інтуїції особистості?

Список рекомендованої літератури

1. *Адорно В. Т.* Эстетическая теория. – М.: Республика, 2001.
2. *Андрущенко В.* Організоване суспільство: Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: Атлант ЮЕМСІ, 2006.
3. *Арнаудов М.* Психология литературного творчества. – М.: Прогресс, 1970.
4. *Асмус В. Ф.* Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Мысль, 1976.
5. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
6. *Бердяев Н.* Философия творчества, культуры и искусства: в 2-х т. – М., 1994.
7. *Каган М. С.* Эстетика как философская наука. – СПб, 1997.
8. *Канарский А. С.* Диалектика эстетического процесса. Генезис чувственной культуры. – К.: Вища школа, 1982.
9. *Комарова А. И.* Эстетическое воспитание студентов. – Львов: Вища школа, 1984.
10. *Кривцун О. А.* Эстетика. – М.: Аспект-пресс, 2000.
11. *Левчук Л. Т.* Естетика. – К.: Вища школа, 1997.
12. *Мамардашвили М. К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. – Тбилиси, 1984.
13. *Мандельштам О.* Слово и культура. – М., 1987.
14. *Панченко В. І.* Мистецтво в контексті культури. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1998.
15. *Потебня А. А.* Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976.

РОЗДІЛ 8.
Гендерна освіта

Методологія вивчення

Філософія освіти за сучасних умов зазнає суттєвих змін, що пов'язані, передусім, із становленням нового типу наукової раціональності – постнекласичної, яка веде до відмови від класичного ідеалу раціональності. Такий стан речей означає, як пише І. Добронравова, що предметом роздумів і досліджень стають складні людиновимірні системи, які здатні до розвитку, а серед них й освіта. Говорячи про кризу традиційної науки і освіти, вітчизняний дослідник В. Кізіма також акцентує на актуальності постнекласичної методології, яка враховує, що сьогоднішні реалії (екологічні катастрофи, геополітичні напруження, різного роду конфліктні ситуації, які постійно зростають через посилення соціальних і соціоприродних зв'язків) говорять про те, що людина і світ не існують самі по собі, а тільки у взаємозв'язку, у їхній цілісності, що саме і має бути головним об'єктом уваги. Постнекласичне знання спирається на моральний імператив про те, що події, як мали місце в минулому, неприпустимі нині.

В цьому сенсі особливу роль відіграє фемінізм, зокрема феміністська критика раціонального (класичного) знання. Фемінізм вимагає викриття міфу про жіночу покірність і біологічного детермінізму в інтерпретації гендерних відмінностей. Модерністське, або раціональне знання Дж. Флекс називає "патріархатним безсвідомим", С. Бордо – "маскулінізацією думки", а Е. Гросц – "інтелектуальною мізогінією", до якої включається сексизм, патріархат і фаллоцентризм. А сучасний стан речей у розвитку науки та освіти характеризується як "кінець цнотливості" (Дж. Флекс) та "криза розуму" (Е. Гросц). Що ж не задовольняє дослідників-

феміністів у дискурсі модерності, або фаллоцентристському (маскуліністському) дискурсі?

Класична "воля до знання" – прагнення осягнути різноманіття дійсності за допомогою метафізичних категорій та бінарних опозицій перетворилась у "волю до системи" – легітимацію певного "центру" істини, що дуже влучно позначено терміном Ж. Дерріда "фаллогоцентризм" (єдність "логосу", "фаллосу" та "кратосу"). "Фаллогоцентризм" передбачає примат активного чоловічого начала та ігнорування жіночого. Відштовхуючись від ідей Дерріда, феміністи вводять поняття "фаллоцентризму", розглядаючи його як дискурсивну форму пригнічення жінок. Це означає, що кожного разу, коли йдеться про "людську" модель, "жіноче" репрезентується в термінах "чоловічого". Таким чином, фаллоцентризм – це абстрагування, універсалізація та узагальнення такого порядку маскулінних рис, де фемінна конкретність, специфічність як потенціал для автономного визначення зникає.

Висуваються такі риси, що притаманні фаллоцентристському дискурсу: відображення чоловічого досвіду як норми, ототожнення жіночого начала з ірраціональним, визначення жінки як такої, що *не* є чоловіком, виключення жіночої перспективи з дослідження, розгляд чоловічої активності як джерела важливих змін, зазначення нижчого статусу жінки порівняно з чоловіком, заниження її IQ через фальсифікацію результатів дослідження та ін. Фаллоцентричний дискурс звинувачується феміністами в тому, що постулюється відокремлення дослідника від феномена, що вивчається, а також численні полярності (розум/тіло, мислення/почуття, чоловік/жінка, сонце/місяць). Раціоналістський метод дослідження, або так званий "науковий" метод, має за мету захистити вченого від впливу будь-яких зовнішніх чинників та інтересів. Таким чином, з дослідження виключаються контекстуальні цінності, а здобуте знання набуває вигляду "об'єктивного", "чистого", як такого, що може бути отримано будь-яким досвідченим вченим. Як бачимо, в традиційній методології не передбачається врахування конкретного досвіду суб'єкта (расового, класового, гендерного, вікового): вочевидь фіксація досвіду білого чоловіка з елітного

середовища. Феміністські автори діагностують добу модерності як таку, що страждає від "гендерної сліпоти": однобічне уявлення про світ та сприйняття його через спрощені схеми, ствердження владного суб'єкта, що розповсюджує "об'єктивне" знання та істинні судження, надмірне використання сили замість пошуку гуманних засобів вирішення проблем.

Фаллоцентризм, таким чином, може бути описаний як дискурс влади, під яким розуміється, за словами В. Лук'янця, О. Кравченко і Л. Озадовської, *мово-дія* якогось Центру, Авторитету, Абсолюту, який виконує ідеологічні, легітимні, маніпулятивні та маргіналізуючі функції. Але, як іронічно зауважує Е. Гросц, він уявляє, радше, заперечення специфічності чоловічої статі, чоловічого тіла або маскулінної суб'єктивності, ніж, як це прийнято вважати, перенесення суто маскулінних цінностей на жінок.

Антропоцентризм стоїть пліч-о-пліч із фаллоцентризмом. "Органічний апартеїд" – такий вигляд набуває думка про те, що саме мова як виключно людська здатність й відрізняє людину від іншого біологічного світу і робить її зверхньою до оточуючого, ігноруючи при цьому всі інші можливі прояви мовної взаємодії. Саме нехтування іншими видами інтеракції призводить, на думку канадських дослідників А. Белл і К. Расселл, до гомофонії. Феміністи особливо опікуються цим питанням – як наповнити освітні практики поліфонічним звучанням.

Критика фаллоцентристського дискурсу пронизує як у феміністські дослідження, так і так звані "чоловічі". Так, феміністи створюють нові поняття (наприклад, *her*story замість *his*tory, *gyno*graphy замість *demo*graphy, auto*gyno*graphy замість auto*bio*graphy, *gyna*gogy замість *peda*gogy, *gyno*cide замість *geno*cide, *queen*dom замість *king*dom), Е. Сіксу розробляє "жіноче письмо" (*écriture féminin*).

Щодо категорії "чоловічості" спостерігається загальна тенденція на відмову від сприйняття її як "вродженої". Дослідниками переглядаються й інститут батьківства, і чоловіча дружба, і гомосексуальність, і звичаї та ритуали, через які репрезентується маскулінність.

Отже, однією з феміністських стратегій в галузі освіти і науки є *антропологізація* знання: спроба не просто "олюднити" науку, але й "забарвити" універсальне визначення людства шляхом включення в теоретичний аналіз досвіду *гендерованих* суб'єктів.

Гендерна педагогіка, яка буде розглядатися в цьому розділі, є розвитком феміністських думок у плані подолання існуючих гендерних стереотипів шляхом перегляду змісту предметів, що вивчаються, рольової соціалізації, переосмислення ролі викладача та ін.

Співвідношення термінів: гендер, педагогіка, освіта

Уперше термін "гендер" був запропонований американським психоаналітиком Робертом Столлером у праці "Стать і гендер: про розвиток мужності та жіночності" (1968). А пізніше феміністськими теоретиками (Г. Рабін, Р. Унгер, А. Річ та ін.) був уведений у науковий обіг. Гендер означає соціальну стать з притаманними їй особливостями поведінки, мислення, що загалом визначають соціально-рольовий статус людини. Безперечно, гендерні студії набули розвитку під впливом фемінізму як критичної теорії щодо патрірхатного порядку світу, засадою якого є дискримінація жінок. Гендерні дослідження в їхньому сучасному вигляді – це експлорація й інших форм експлуатації та нерівності (расизму, класизму, ейджизму), поєднуючи інтереси феміністських та постколоніальних (транснаціональних) студій.

Для більш глибокого розуміння сутності питання, яке розглядатиметься, – гендеровимірність освіти й педагогіки – спробуємо специфікувати три такі освітні складові: дослідження (студії), педагогіка, освіта. *Гендерні студії* виступають міждисциплінарною дослідницькою базою, що ґрунтується на постнекласичній методології (соціальний конструктивізм, когнітивна соціологія, етнометодологія, соціальна та культурна антропологія, критична, гранична та феміністська педагогіки та ін.), та забезпечують різні галузі наукового знання інсайтами щодо гендерних дискримінаційних практик та можливостей їхнього викорінювання. *Гендерна педагогіка*, яка є досить

новою цариною в рамках гендерних досліджень, розкриває сутність та завдання гендерного виховання, його вплив на особистість. *Гендерна освіта* може бути визначена як просвітницька діяльність у напрямку спростування існуючих статево-гендерних стереотипів, розвитку критичного ставлення до світу та зростання свідомості. В цьому сенсі найважливішою ознакою стає орієнтація освітнього процесу на дію – соціальну зміну, метою якої є покращення умов життя "маргіналізованих" суб'єктів, тобто тих, хто не мав реального права голосу за доби панування просвітницьких ідеалів раціоналізму, прогресу, емансипації. А сама освіта стає "практикою свободи" (П. Фрейре, Б. Хукс).

Що ж спільного між гендерною та феміністською педагогіками? По-перше, зазначимо, що говорити в однині про феміністську педагогіку неможливо. Фемінізм характеризується множинністю підходів щодо інтерпретації суб'єкту, знання, істини, принципів і методів феміністського дослідження. Тому й феміністські педагогіки можуть бути по-різному "забарвлені" залежно від:

– основних течій у фемінізмі: ліберальний (Б. Фрідан, С. Окін, Дж. Річардс), соціалістичний (Е. Голдман, З. Айзенстайн, Дж. Мітчел), радикальний (К. Міллетт, С. Файєрстоун, А. Дворкін);

– локалізації феміністських "шкіл": англо-американська (Дж. Батлер, С. Хардінг, Е. Гросц та ін.), французька (Ж. Фрез та ін.), австралійська (Дж. Гор, К. Люк), російська (О. Вороніна, Т. Кліменкова, О. Здравомислова, О. Ярська-Смірнова та ін.), українська (І. Жеребкіна, Т. Журженко, О. Кись, О. Луценко та ін.);

– етапів розвитку феміністської теорії знання: емпіристський (Р. Хаббард, А. Фаусто-Стерлінг), концептуалістський (Д. Сміт, Е. Фі), постмодерністський (Н. Фрезер, С. Хекман), постфеміністський (Р. Брайдотті, Т. де Лауретіс);

– філософсько-методологічних позицій дослідників: екзистенціалізм (С. де Бовуар), психоаналіз (Дж. Флекс), постструктуралізм (Е. Сіксу, Л. Ірігарей);

– расових або статево/гендерних вірувань та переконань дослідників: Black Studies, або афроцентристські дослідження

(П. Х. Коллінз, Б. Хукс), "квір"-теорія[47] (М. Віттіг, М. Фрай, Е. Косовскі Седжвік).

Феміністська педагогіка у своєму найбільш широкому визначенні є формою політичного активізму, спрямованого на викорінення патріархатного устрою світу. Феміністська педагогіка також є методом викладання всередині контексту усвідомлення пригнічення жінок, дослідження взаємодії між освітніми практиками і соціальними та історичними параметрами особистості. *Гендерна педагогіка* звертає увагу на прояви гендерного символізму – як відбувається конструювання "фемінного" і "маскулінного" шляхом слідування гендерним ідеалам і ролям, як це відбивається у змісті освітніх практик.

Гендерна педагогіка (теорія)

Як вже вище зазначалося, гендерна педагогіка не існує в ізоляції від філософсько-освітніх та культурологічних концепцій. Гендерна педагогіка разом із прогресивними освітніми теоріями звертає увагу на створення і розвиток не просто "знання *про*", але й "знання *для*" та "знання *у*" світі людини, тобто фокусується на особливостях світу повсякденності – які існують дискримінуючі механізми для чоловіків та жінок, як впливають стереотипи на процеси соціалізації, як вони підтримуються дискурсом влади та закріплюються освітою. Таким чином, гендерна педагогіка розуміє під освітньою процедурою активне слухання, навчання критичному мисленню, розвиток "зростання свідомості", артикулювання власної точки зору.

Основними принципами гендерної педагогіки є чутливість до відмінності та досвіду Іншого, використання якісних методів дослідження, подолання ієрархій (через позиціональність, кооперативне навчання, викорінення прихованого навчального

[47] З англ. *queer* – нестандартний, нетрадиційний. "Квір-педагогіка – цілеспрямоване виробництво квір-відношень і суб'єктивностей як девіантного перформансу, свого роду постмодерної "карнавальної" педагогіки з підпілля з метою похитнути процес створення "нормальностей" в школі", – пишуть М. Брайсон і С. Де Кастелл. Див.: Bryson M. and S. de Castell. Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect // Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation. – Summer 1993. – Vol. 18. – No. 3. – P. 285-305.

плану), усвідомленість та уповноваження. Розглянемо детальніше кожен з принципів.

Чутливість до відмінності та ***досвіду Іншого*** стає головною характеристикою форм, методів та змісту навчання. В цьому сенсі на перший план висувається "мультикультурне" навчання. Мультикультурність[48] – це переосмислення себе та інших в контексті "гібридних" ідентичностей та культур, це усвідомлення діалогу Я – Інший, розуміння досвіду Іншого через самого себе (саморефлексивність). Чутливість до відмінності передбачає "зсунення центру", тобто перехід від вивчення так званого "білого буржуазного Я" (яке було еталоном тривалий час) до маргінальних суб'єктів (наприклад, жінок, гомосексуалів)[49].

Використання якісних методів означає гнучку й контекстуальну природу дослідження: рішення приймаються не тільки виходячи з дослідницької стратегії, але й також враховуючи мінливість ситуації, яка є підґрунтям дослідження, що, насамперед, вказує на високий рівень рефлексивності (тісна взаємодія суб'єкта та об'єкта). "Рефлексивність" означає присутність "голосу" суб'єкта, врахування водночас інтересів дослідника і того, кого досліджують, розкриття тих аспектів соціального життя, які зумовлюють повсякденність, коректність описів людського досвіду, "вживання" в реальність. Таким чином, проводячи якісне дослідження, визнається інтерактивність та інтерсуб'єктивність створення знання: як склалися відносини між дослідником та респондентом, як впливає особистість дослідника на обробку результатів знання, як відбувається фільтрація знання – що визнається доцільним для публікації, як відбувається розвиток самосвідомості – "що я знаю" і "як я знаю". Прийняття рефлексивності тягне за собою

---

[48]Хоча американський освітянин-постмодерніст Г. Жиру пропонує замінити ліберальне поняття "мультикультуралізму", яке пов'язує відмінність із псевдо-рівністю та деполітизованим поняттям "консенсусу", на радикальне "культурне громадянство".

[49] Цитата із "Читанки" для 4 кл. свідчить про те, що проблема "маргінальності" існувала й існує . Але як подається ця проблема ? У людській свідомості освітніми засобами наполегливо впроваджується сприйняття "маргінальності" як чогось непотрібного, вторинного, неповноцінного, і, можливо, навіть тваринного: "...кочівники кочували по степах з усіма своїми *жінками, дітьми й худобою*" (с. 24) *[Курсив авт. – В. Г.]*

певні етичні дилеми – ступінь відкритості, щирості, толерантності, анонімності, конфіденційності. Реальна проблема полягає у співвідношенні дослідницького "почуттєвого злиття" з життям іншої людини та створення артефактів для суспільного споживання. Тому головне завдання в цьому плані – гарантія, що так званий "суспільний" продукт, тобто оброблені результати, максимально відображає суб'єктивні переживання респондентів.

З метою ***подолання ієрархій*** застосовуються різні освітні техніки. Пропонується "*педагогіка позиціональності*", за допомоги якої відбувається децентрація влади, котра є джерелом відчуженості знання. Позиціональність означає погляд з перспективи певної ідентичності – класової, сексуальної, релігійної, тощо. Поява множинності таких позиціональностей сприяє розподілу влади в аудиторії та динамічності роботи в класі, а свідоме позиціювання викладачами себе як таких, що і викладають, і навчаються, може сприяти подоланню авторитарності у викладанні (К. Люк, Ф. Махер).

Кооперативне навчання також відіграє значну роль у подоланні ієрархій, оскільки сприяє розвитку взаємозалежності учасників освітнього процесу, справедливому розподілу інтелектуальної праці, встановленню індивідуальної влади кожного з учасників залежно від компромісів, довіри один до одного, вираження власних дослідницьких інтересів в тому або іншому проекті. Крім того йдеться про "інтербуття" в класі, коли викладання з монологу перетворюється на діалог, а матеріал репрезентується через свій власний досвід. Бути в класі, на думку Б. Хукс, це не тільки давати інформацію, але й роз'яснювати, як її використовувати в світі.

Дослідники наголошують на тому, що досвід студентів також має виступати навчальним ресурсом. А завдання педагогів полягає у забезпеченні умов для студентської соціальної активності. П. Фрейре, бразильський педагог і освітянин, попереджає про небезпечність псевдокритичного педагога-патерналіста: такий педагог, замість створення умов для уповноваження студентів, просто обмежується закликами на кшталт "*Ми* повинні уповноважити...", "*Ми* повинні

забезпечити...", – шляхом чого ще більше посилюються владні позиції. Саме педагог-патерналіст спотворює освіту, перетворюючи виховний процес на "надмірну опіку та батьківські пестощі".

В плані елімінації ієрархій особливе значення займає подолання *прихованого навчального плану*. Термін "прихований навчальний план" був уведений Ф. Джексоном у книзі "Життя в аудиторіях", яка вийшла в 1968 р. Це поняття може бути визначене як система метакомунікацій, через яку здійснюється контроль ("*що* ми знаємо" і "*як* ми знаємо те, що знаємо"). Наявність прихованого навчального плану означає, що освіта не є ціннісно вільною. Вона виступає, радше, як расово, класово, гендерно стереотипізована.

Прихований навчальний план включає певну викладацьку методологію, методичні матеріали, систему оцінювання, мовну політику, дизайн приміщення та ін., що мають своєю метою формування певних якостей особистості та суспільства. Він функціонує не тільки в рамках навчального закладу, але й поза його межами (наприклад, під час ігор на майданчику, сніданків). Погоджуємося із М. Фуко, який говорив, що влада відтворюється у будь-якій точці у будь-якій час. Таким чином, прихований навчальний план містить в собі владні відносини, що латентно функціонують. Влада може виступати як влада дискурсів над свідомістю людини (як у випадку із теорією про "світле майбутнє"), продукуючи знання з претензією на істинність та нав'язуючи його штампи як незаперечний авторитет. У цьому сенсі відносини домінації в рамках системи "влада-знання" також містять символічний аспект насильства. Як стверджує П. Бурдьє, символічне насильство здійснюється в процесі здобуття знання і його легітимації та виявляється на рівні навіювань, спокус, загроз, докорів, натяків, наказів, вимог, виявляючи у такий спосіб свою "гіпнотичну владу".

Прихований навчальний план також включає так званий "накопичувальний" спосіб навчання – зазубрювання, просту передачу знання, проповідування абстрактних істин та, зокрема, нічим непідкріпленого декларування рівних прав та можливостей для жінок та чоловіків. Дослідники-феміністи

пропонують відмовитися від такого "технічного" розуміння педагогіки і звернути увагу на гендерний вимір знання та освіти (Дж. Гор).

Прихований навчальний план може мати різне спрямування. Так, американські теоретики освіти С. Боуелс і Г. Джінтіс вважають, що прихований навчальний план слугує підтриманню капіталістичної системи, оскільки схвалюється ієрархічний розподіл праці, присутнє відчуження знання та фрагментація роботи (що є наслідком постійного суперництва, настанови "наздогнати і перегнати"). М. Еппл, інший теоретик-освітянин, говорить про "класизм" прихованого навчального плану: існують два його варіанти – навчальний план вищого (зокрема, знання вищих технологій) і нижчого ґатунків. Здобуття "вищого", елітного знання зазвичай є недосяжним для малозабезпечених верств населення.

Крім зазначених, прихований навчальний план має також гендерне обличчя: гендерна стратифікація вчительської професії, гендерна соціалізація, гендерні стереотипи у змісті предметів, що викладаються. Зокрема, прихований навчальний план "дисциплінує" дитяче тіло. К. Мартін, американський соціолог, звертає увагу на дисциплінарні практики, які гендерують дитяче тіло в дошкільному закладі – відбувається процес "гендеризації" дитячого тіла – хлопчики займають більше фізичного простору, привчаючись сидіти у "відкритих" позах, а їхні ігри – більш галасливі. В той час як дівчатка засвоюють, що їхнє тіло має бути маленьким, "компактним", непомітним і "тихим". Зауваження вихователів також "гендерно" відрізняються. Таким чином, дитяча фізикальність стає гендерною – манери й рухи мають відповідати поведінці майбутніх "леді" і "джентельменів", що саме і є однією з цілей "правильного" дошкільного виховання. Контент-аналіз українських підручників початкової школи вказує на те, що представлений матеріал часом є відверто сексистським і формує упереджені уявлення у дітей.

Одним з питань деконструкції прихованого навчального плану має бути також спростування доволі поширеного у нас "матерналістського" бачення освіти – "вчителька – твоя друга мати", – що випливає також із фемінізації викладацької

професії. По-перше, не дуже переконливими є ідеї про те, що саме жінці більш притаманні риси вихователькі або викладача або що присутність жінки-вчительки є гарантією атмосфери комфорту і доброзичливості в аудиторії. По-друге, якщо феміністська критика є спрямованою на дослідження наслідків патерналістської політики, то має також приділити увагу й можливим негативним явищам материнізму. З цього приводу канадські науковці Л. Бріскін і П. Коултер зазначають, що перетворення класної кімнати як робочого місця на сімейний очаг, на чолі якого мати (можливо, й Берегиня), відтворює знову ж такі владні відносини (і примус, і покарання, і нагородження, і улюбленці і все інше, що може стосуватися моделей освіти із іншими розподілом ролей). Тому варто говорити про залучення чоловіків до освітнього процесу, про якість освіти і компетентність викладацького складу, а не про ідеалізацію жіночої освіти або унікальність жінок-освітянок, що мало місце за часів ліберального фемінізму і деякою мірою підтримується радикальними феміністськими рухами.

Еротизація педагогіки простежується у мобілізації *бажання* викладати, розвідувати щось нове, висловлювати свою думку, ділитися радістю (і на емоційному, і на інтелектуальному рівнях). Викладання, таким чином, – це пізнавальна насолода, або знання-*jouissance,* що "спокушає" своєю інтенсивністю переживання, як пишуть феміністські постмодерністи Л. Ірігарей та Дж. Батлер. Часом сприйняття певної інформації відбувається більш ефективно, коли викладач вкладає свої емоції, привносить яскравий дух і у такий спосіб "прикрашає" знання. Б. Хукс розуміє викладання як перформативний акт, в якому присутні спонтанні зміни, відхилення від плану, винаходи, творчість. Хукс також говорить про "зацікавлену педагогіку", де інтегруються інтелект і дух, теорія і практика таким чином, що і викладачі, і студенти "зростають" і "одужують" від ран, отриманих в результаті пригнічення.

"Усвідомленість" і ***уповноваження*** є кульмінаційною стадією навчання, оскільки саме тут учні та студенти стають "власниками" свого знання, саморефлексивнивними суб'єктами. *Усвідомленість* – це свідомість, яка *стає*, наділена

перетворюючою силою та веде до розвитку критичного мислення. Поняття "усвідомленість" чи "зростання свідомості" є своєрідною політичною, терапевтичною або освітньою активністю. "Зростання свідомості" виступає методом, який передбачає діалог між дослідниками і досліджуваними. Залучення до критичних дискусій веде до саморозкриття, до нових форм і способів бачення світу.

Тут простежується вплив робіт П. Фрейре, який говорить, що саме за допомогою проблематизуючого методу свідомість начебто "виходить" на поверхню і у такий спосіб демонструє критичну інтервенцію в світ. Трансформація світу можлива, як пишуть П. Фрейре та А. Шор в книзі "Педагогіка для визволення: діалоги про трансформацію освіти", коли свідомість – не дзеркало реальності, не просто її відображення, а є *рефлексійним* та *рефлективним* щодо реальності. Фрейре виокремлює три стадії розвитку усвідомленості або критичної свідомості: 1) неперехідна (домінування фаталізму та пасивності); 2) напівперехідна (спроби щось змінити); 3) критична (чітка спрямованість до соціальних трансформацій). Фрейре говорить, що "наше завдання – не просто навчити студентів мислити (вони вже мислять), а й уміти обмінюватися нашими думками в процесі пошуку шляхів для декодифікації об'єкта".

Американський педагог А. Шор пише, що, уповноважена освіта ґрунтується на критичній та демократичній педагогіці: це програма мультикультурної демократії у школі та суспільстві загалом, яка орієнтована на студентів та студенток і розглядає індивідуальне зростання як активний соціальний процес в контексті інших, оскільки особистість та суспільство відображають одне одного. "Уповноважити" когось означає "озброїти" знанням, "зорієнтувати на дію", що дасть можливість перейти до соціальних змін у суспільстві. Метою цього процесу є трансформація патріархатних соціальних інституцій шляхом дослідницького та освітнього процесів. Дослідниця-феміністка П. Коллінз зазначає, що критична теорія, спрямована на дію, має враховувати такі критерії, як: істина (чи отримують люди правдиве знання про своє життя), свобода (як теорія сприяє емансипації) та дія (як теорія готує людей до боротьби за справедливість).

Гендерна педагогіка в аудиторії

Гендерна педагогіка, або так звана гендерно-чутлива методологія, поступово із теорії стає практикою. Багато з цього приводу було проведено міжнародних конференцій, конгресів, засідань. Рада Європи розглядає "гендерний мейнстрім" як одну з найголовніших стратегій у плані забезпечення гендерної рівності. Гендерний мейнстрім визначається як "(ре)організація, вдосконалення, розвиток і оцінювання офіційного курсу з метою впровадження гендерної рівності на всіх рівнях, всіма співробітниками директивного органу".[50] Урядом України також розроблені відповідні настанови,[51] хоча їхнє впровадження обмежується діяльністю НУО (гендерних центрів, соціальних служб), роль яких, приємно визнати, поступово зростає.

У плані освіти гендерний мейнстрім буде означати дослідження відповідності існуючих освітніх процедур сучасним соціетальним змінам. З цією метою використовуються тренінги, гендерні спецкурси, експертизи посібників і підручників, альтернативні наративи та освітні заходи. Досить різноманітні методи застосовують, зокрема, європейські країни щодо впровадження гендерної рівності в освіту: моніторінг вчителів, запроваджений Міністерством з питань заохочення успіхів жінок (Люксембург), тренінги для вчителів за темою "Сімейне насильство" (Іспанія), національний конкурс на кращий малюнок серед молодших школярів (Греція), організація таборів, де хлопчики навчаються доглядати за тваринами, а дівчатка – конструювати технічні прилади (Германія), уведення нових шкільних тем і дисциплін ("Жінки в історії" та "Соціальна географія") та надання грантів для підготовки дисертацій з гендерної проблематики (Ірландія), щорічна премія (600 нагород) у розмірі 800 євро, запроваджена

[50] Promoting Gender Mainstreaming in Schools. Final report of the Group of Specialists on Promoting Gender Mainstreaming in Schools. Directorate General of Human Rights, Strasbourg, 2004.

[51] Див.: Закон України "Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків" // Відомості Верховної Ради. – № 52. – 2005; "Концепція Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на 2006–2010 роки" // Офіційний вісник України. – 2006. – № 27. – С. 109-111.

Міністерством гендерної рівності і рівноправності на роботі, для дівчат за науково-технічні досягнення (Франція) тощо.

Наскільки гендерно-чутливою є вітчизняна освіта[52] або як працює гендерна педагогіка в класі? Досвід викладання курсу "Гендерної педагогіки" в педагогічному закладі показав, що на початку поняття "гендер" викликає у студентів амбівалентні почуття: чи це фемінізм (тобто *проти* чоловіків), чи це суто щось жіноче (тобто *не* про чоловіків), чи це взагалі радикалізм, який зсуває все звичне? Про те, що гендер не є евфемізмом жіночого, студенти довідуються впродовж курсу. А про те, що гендер все ж таки містить в собі певну частку радикалізму, залишається неусвідомленим. Незважаючи на те, що в студентських есе, написаних на залік, досить критично описуються прояви та вираження чоловічості і жіночості в різних галузях діяльності (література, музика, кінематограф та ін.), провідною ідею є ідеалізація традиційного канону "чоловік-заробітчанин", а "жінка – мати і господиня".

Проте, зростання свідомості відбувається, про що свідчить аналіз студентських робіт. Якщо скористатися дефініцією П. Фрейре, йдеться скоріше про напівперехідну свідомість – спроби замислитися над досить звичними на перший погляд речами.

Так, звернення до літературної спадщини П. Глазового відкриває нові обрії для гендерних досліджень. Магістрантка (2005 р. навчання) Ю. Железнякова справедливо ставить питання: чому схвалюється прислуговування жінки чоловіку, позитивно оцінюється нахабність, зверхність і безкультурність чоловіка (гуморески "Провідниця", "У трамваї"), чому жінка сприймається як товар або якась непотрібна річ (в гумореcці "Швидкий жених" наречена "випала з сідла на повороті"), чому жінки apriori мають сприйматись як домогосподарки (жінка отримає полотер як подарунок у гумореcці "8 Березня")? Навіть якщо взяти до уваги гумористичний жанр, де має місце і іронія, і сатира, і фарс, то чому ж висміюються тільки ті, кого прийнято вважати представниками "слабкої статі"? (знову ж таки, політично некоректний вираз).

[52] Швецькі освітні матеріали є на 84 % гендерно-чутливими.

О. Колісник, магістрант 2005 р. навчання, дослідивши пісенну творчість (вибірково) минулого й сьогодення, виявив особливості стосунків між чоловіками та жінками, в яких останні виступають більш вільними у прийнятті власного рішення порівняно з минулим. Якщо раніше особисте життя жінок контролювалося (“пусти ж мене, старий діду, на вулицю погулять”, “десь поїхав мій миленький іншої шукати”), то в сьогоднішніх умовах “одолжила [мужа] одолжила, а вернуть [его] забыла”, “замуж захотела – вот и залетела”, “если что по делу [надо], то пришли SMS”, “а ты люби меня по-французски, раз это так неизбежно” і т.д.

Цікавим видається й стереотипізація чоловічої та жіночої сфер діяльності, що простежила в українських народних піснях О. Кудіна (магістрантка 2005 р.). Жіноча доля – плакати і чекати, а чоловіча робота – “од’їжджати” та “воювати” (“вставай *козаче* молодий, твоя дівчина *плаче*”, “козак *од’їжджає*, дівчинонька *плаче*”, “*виплакала* Марусенька свої ясні очі”). Крім того, жінка репрезентована як товар (“а позаду Сагайдачний, що проміняв жінку на тютюн та люльку”), вона не вільна розпоряджатися своїми власним речами (“то прийдеться, доведеться намисто збувати... молодому козакові тютюн купувати”). Сексистське уявлення (виключення жінки зі сфери суспільної діяльності) міститься в таких відомих словах: “А ми наших братів українців визволимо...”, “Запануєм і ми, браття, у своїй сторонці”. У збірному іменнику “браття” немає ніякого натяку на жіноче, що звісно відображає низький статус жінок, який вони займали впродовж століть.

Гендерні стереотипи також присутні і в класичній музиці, як пише про це магістрантка 2005 р. навчання А. Коломієць. Перш за все, хоч знайдені твори для хорового виконання і написані жінками-композиторами класичного періоду, їхні імена залишаються невідомими. Таким чином, формується стереотип про те, що класичне мистецтво – царина діяльності чоловіків. І дійсно, музика XV–XVIII ст. оспівує лише чоловічі якості – силу, міць, витримку, довершеність чоловічого розуму, божественість чоловічого начала (“Геркулес”,“Орфей”, “Псалми Давида”, “Тезей”, “Дардан”, “Орландо” та ін.). З часом починають з’являтися твори, присвячені жінкам, але не

простим жінкам, а богиням, міфічним героїням – "Альцеста", "Принцеса". І лише пізніше увагу композиторів привертають прості жінки – опери "Циганка", "Селянка" та ін. Музика XIX ст. переважно носила романтичний характер, слідуючи традиційним канонам чоловічості і жіночості. В сучасних композиціях, зокрема К. Пендерецького, образ жінки – це образ-апокаліпсис, образ чоловіка – образ святого, безсмертного.

Безумовно, що масова культура значно впливає на світогляд молоді, часом опосередковано посилюючи стереотипи. Найцікавішим предметом обговорення підчас семінарів виявилася тема про гендерність комічного жанру в шоу-бізнесі. Спроби опору гетеросексуальній культурі і сексистському "погляду" очевидні у розповсюдженні і популяризації сучасною поп-культурою крос-гендерності (шляхом крос-дресінгу – перевдягання в одяг протилежної статі). У кращих традиціях карнавальної культури шоу-бізнесом репрезентується крос-гендерність – Новые русские бабки (що нагадують радянських Авдотью Никітічну і Вероніку Маврикіївну), Верка Сердючка, Олег Філімонов у ролях одесіток, час від часу ведучі програм "Городок" і "Проснись и пой". У пародії досить чітко відображається пародійований об'єкт: колорит образу підкреслюється відповідною гендерною атрибутикою – стилем одягу згідно з віком і статусом (бабки в незмінних хустках і збляклих спідницях; позбавлена смаку екс-провідниця, майже переможниця Євробачення, зірка естради Верка, в міні-спідниці і скляних коштовностях; Філімонов в образі безформних одеситок-домогосподарок, але завжди в бігудях і з макіяжем), мовою (російський говір, суржик, одеський акцент), манерами і рухами (обсмикуванням одягу, випинанням бюста, вилянням стегон). У карнавальному хронотопі все неприйнятне або абсурдне з погляду буденного життя стає очевиднішим: бабки не проти і кавалерів завести; Веркина мрія про "принца" стикається із суворою реальністю – "мазохістом"; у новому вигляді дружини (філімонівська одеситка в противогазі) "турботливий" чоловік помічає лише вищипані брови. Таким чином, освітній потенціал пародії як жанру, з одного боку, полягає в тому, що оголюються гендерні стереотипи, а з другого

– знову ж таки вказується на чоловічий погляд-сприйняття жіночого.

Гендерна чутливість, врахування відмінностей, уповноваження через освіту – все це веде до перевідкриття реальності, подолання меж, що стоять на заваді усвідомлення себе як вільного незалежного суб'єкта. Подолання меж означає створення нових педагогічних умов, нового, "розкутого" знання, як зазначає Г. Жиру, а отже, й доступу до різних наративів, де "відмінність" стає стрижневою категорією, шляхом чого і викладачі, і студенти стають "долаючими межі".

Зрозуміло, що гендерна освіта як новий напрямок, який намагається знайти свою нішу у вітчизняній освітній системі, може бути уразливою для критики. Але саме це і потрібно для її подальшого розвитку. Викладені вище її головні принципи – дуже узагальнені і потребують контекстуалізації. Її успішне викладання залежатиме від специфіки вузу, а отже, відшліфування тем для обговорення і методів, від готовності студентів погодитися на розмову, і, звичайно, зацікавленості викладача, без чого, принаймні у цьому випадку, нічого не вийде, оскільки, як наголошує феміністський девіз, "особисте – це політичне".

УРИВКИ З ТВОРІВ

Гендерні дослідження в контексті сучасної філософії

Костікова А. Гендерна філософія і фемінізм: історія і теорія // http://humanities.edu.ru/db/msg/58753

[…]Гендерна філософія кінця XX століття і новітні напрями феміністської теорії з'явилися на хвилі могутнього, перш за все політичного, руху жінок за свої права, що бере свій початок із книги Марі Уолстоункрафт "Виправдання прав жінок" (1792) і Олімпії де Гуж "Декларації прав жінки і громадянки" (1793). Поза сумнівом, на ці перші, але дуже яскраві кроки *ліберального* фемінізму, що ставив своїм завданням дати жінкам рівні права з чоловіками, вплинули просвітницькі ідеї про соціальну природу людини, про роль виховання у формуванні дитини, а пізніше ідеї політичного лібералізму, які штовхнули феміністок на створення перших політичних проектів […]

Більш теоретичний *марксистський фемінізм*, що з'являється вже наприкінці XVIII ст., виявляється, включається у боротьбу за звільнення людини від соціального пригноблення. Мабуть, саме в цих роботах (наприклад, "До єврейського питання" К. Маркса (1843), "Походження сім'ї, приватної власності і держави" Ф. Енгельса (1883) або спеціально присвяченої жіночому питанню класичної роботи А. Бебеля "Жінка і соціалізм" (1879)) розуміння жіночого виявляється найбільш близьким до того, що затребуване теоретично наразі: жінка – не особливий людський підвид, а повноправний член суспільства, проблеми якого пов'язані, перш за все, із соціальним пригнобленням, що виникло на основі приватної власності. [...]

Третій різновид фемінізму – *радикальний* – з'явився в 60-і роки XX ст. і був пов'язаний, перш за все, з критикою сучасного суспільства як тоталітарного, що є принципово нездатним здійснити ідею рівноправ'я статей. Радикальні феміністки вводять в обіг зіставлення "патріархатного" сучасного суспільства, яке побудовано згідно із законом панування сили, за принципами владного домінування (чоловічих принципах), суспільству ідеальному, не ієрархічному, що повертає нас частково до справедливого матріархату [...] Асиметрія у взаєминах статей пронизує всі сфери, починаючи з політичної і закінчуючи сексуальною, і пояснюється це, перш за все, біологічними характеристиками статі, а саме, відповідальністю жінок за репродуктивну функцію [...]

У цей же час в рамках структуралізму і символічного лаканівського психоаналізу з'являється рух так званої *феміністської критики*: Крістева, Ірігарей та інші. Саме вони, з легкої подачі Дерріда, уводять у феміністський обіг такий, наприклад, ключовий термін, як "онто-лого-тео-телео-фоно-фалло-центризм", що позначає і нині ієрархічний, "чоловічий", спосіб організації суспільства, знання, виховання, сім'ї, культури, мови [...]

У цьому сенсі центральний термін "гендер" фіксує одночасно новий предмет дослідження (відносини статей в конкретному соціально-історичному ситуативному контексті) і новий підхід до цього предмету – прагнення "зняти" ієрархічність цих відносин. [...]

Філософія гендеру...виявляється не тільки філософією статі, але й сучасною філософською постановкою питань про владу, суб'єктивність, співвідношення духовного і тілесного, специфіку наукового знання. Особливістю філософії гендеру, що відрізняє її від інших дослідницьких

сфер, в тому, що вона, традиційно претендуючи на функцію метанауки, методологічної бази гендерних досліджень загалом, відмовляється від прескрипційного характеру реалізації цієї функції: філософія гендеру намагається реалізувати новітні принципи поліваріативності і антитетічності філософського мислення. [...] Рух філософії XX ст. від філософії модерна і філософського структуралізму до постструктуралізму і філософії XXI ст. – спроба подолати одночасно бінарний розгляд світу і дихотомічну побудову самої філософії […]

Проблема суб'єктивності та ідентичності суб'єкта стає однією з центральних. Вона включає і проблему сексуальної ідентичності, але у сфері інтересу філософії гендеру виявляється безліч суміжних тем: це і національна, і культурно-історична, і вікова самоідентифікація суб'єкта. [...]

На гендерні дослідження теоретично вплинули, перш за все, така філософська школа, як феноменологія та логіка розвитку її основних ідей. Від спроби Гуссерля побудувати егологію, особливого інтересу до свідомості і способів презентації світу і самовизначення до Мерло-Понті, Сартра і Гайдеггера, які розповсюдили, або, точніше, сфокусували ідею феноменологічного дослідження на тілесному досвіді, сенсі, значенні Іншого, мові виразу або самої виразності. Цей вплив загалом є, радше, опосередкованим – пізніше через Дельоза, Дерріда, Фуко, Бодрійара, які вже поєднали в своїх концепціях ці ідеї з проблематикою структурної лінгвістики, антропології і психоаналізу, – проте визначив сам спосіб побудови гендерних теорій. [...]

***Завдання**: Що нового додає поняття гендеру до сучасної філософії і, зокрема, філософії освіти?*

Гендерна педагогіка в мережі освітніх теорій

Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики // Гендерна педагогіка / За ред. В. Гайденко. – Суми: "Університетська книга", 2006. – С. 80-92.

...Гранична педагогіка зосереджує увагу на розвитку демократичної соціальної філософії, яка розглядає поняття відмінності як частину загальної боротьби з метою поліпшення суспільного життя. Поняття граничної педагогіки передбачає не лише визнання мінливості меж, які водночас і підривають, і ретериторизують різні конфігурації

культури, влади й знання. Гранична педагогіка також пов'язує поняття навчання та освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство. Це педагогіка, яка намагається поєднати емансипаторність модернізму з постмодерністським опором.

Що це означає для перевизначення радикальної освітньої теорії та практики як форми граничної педагогіки? Існує ціла низка теоретичних проблем, які необхідно розглянути, щоб дати відповідь на це питання. По-перше, категорія "границя" символізує в метафоричному і буквальному значенні те, як влада по-різному вписується в тіло, культуру, історію, простір, землю і душу. Границі виявляють уявлення про ті епістемологічні, політичні, культурні та соціальні межі, які визначають "безпечні та небезпечні місця, що відрізняють нас від *них*"... Границі порушують питання про мову історії та влади і відмінності. Категорія границі також слугує прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Тобто це означає форми трангресії, де створені в рамках домінування існуючі межі можуть бути піддані сумніву та перевизначені. По-друге, гранична педагогіка також наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, у яких студенти стають *долаючими* межі *(Курсив наш. – В.Г.)*. Вони стають трансгресорами для пізнання іншості в її власному розумінні, для створення "помежової зони", де різноманітні культурні ресурси оформлюють нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади. По-третє, гранична педагогіка слугує для того, щоб зробити видимими історично і соціально конструйовані достоїнства та обмеження тих об'єктів, які ми успадковуємо і які обумовлюють наші дискурси та соціальні відносини. Оскільки гранична педагогіка є більш масштабною, ніж політика відмінності, мова політики та етики виходить тут на перший план. Вона підкреслює політичне шляхом розглядання того, як установи, знання та соціальні відносини по-різному вписуються у владу. Гранична педагогіка висвітлює етичне, досліджуючи, як мінливі відносини пізнання, дії та суб'єктивності конструюються в просторі та суспільних взаємовідносинах. Ці відносини ґрунтуються на думках, що вимагають і формують "різні методи відповіді іншому (тобто між тими, хто перетворює, і тими, хто спотворює; між тими, хто турбується про іншого в його/її відмінності, і тими, хто ніяк не реагує")... Як частина радикальної педагогічної практики, гранична педагогіка вказує на необхідність створення умов, які дають можливість студентам писати, розмовляти та сприймати

[інформацію] тією мовою, якою значення стає багатотональним, проникним і чинить опір постійній "герметизації". […]

Центральним для граничної педагогіки є розуміння того, як складаються взаємовідносини між владою і знанням як на рівні практики репрезентації, так і на рівні забезпечення практики підтримання окремих владних структур. Але спростування таких репрезентацій (уявлень) і практик (методів) веде не тільки до виявлення євроцентричних, патріархальних, расистських і класових інтересів, які виробляються та легітимізуються встановленими правилами на різних рівнях навчання. Крім перевизначення меж існуючого дисциплінарного знання, потрібно визнати, що формування знання передбачає як "умови в інституціях, так і ефекти цих інституцій" ... У даному разі на граничну педагогіку покладається подвійне завдання – не тільки створення нових об'єктів знання, але й з'ясування, якою мірою нерівність, влада і людське страждання вкорінені в основних інституційних структурах. Виступаючи в ролі педагогічного процесу з наміром спростування існуючих меж знання і створення нових, гранична педагогіка пропонує студентам можливості залучити численні референції, що складають різні культурні коди, досвіди й мови. Це означає виховання студентів таким чином, щоб вони могли читати ці коди історично та критично, одночасно виявляючи, зокрема, обмеження тих кодів, які вони використовують для конструювання власних наративів та історій. […] У міру децентрації цих кодів гранична педагогіка по-новому формує студентів. Ландшафт знання інтенсивно забарвлюється мінливими параметрами місця, ідентичності, історії та влади. […]

Гранична педагогіка інкорпорує постмодерністський акцент на критиці офіційних текстів і використання альтернативних методів репрезентації (змішуючи відео, фотографування та друковану продукцію). […]

Демістифікація має стати також одним із центральних завдань граничної педагогіки. Залежно від рівня навчання студентам мають бути запропоновані можливості не тільки для засвоєння (читання) текстів, які водночас і підтверджують, і інформують про складність їхніх власних історій, але й можливість розробляти контрдискурс всупереч установленим межам знання.

[…] Гранична педагогіка виступає проти викладання як трансляції знання, або проти того, що Пауло Фрейре називав "накопичувальною освітою" (Freire, 1973), виступає проти навчання, заснованого на

вуайєристському споживанні текстів. Шляхом "призупинення" репрезентаційних практик, які потребують об'єктивності, універсальності та консенсусу, діячі культури можуть створити особливі педагогічні умови для студентів. Студенти читатимуть і писатимуть у межах і всупереч існуючим культурним кодам та одночасно створюватимуть нові простори для виробництва знання, суб'єктивності та ідентичності. У рамках такого дискурсу важливі суспільно-політичні реальності будуть інтегровані до шкільної програми, а процес критичного прочитування спрямовуватиметься не тільки на домінуючі тексти, але й на самих себе […]

Макларен П., Фарахмандпур Р. Викладання проти глобалізації і новий імперіалізм: поворот до революційної педагогіки // Journal of Teacher Education. – March/April, 2001. – Vol. 52. – № 2. – P. 136-150.[53]

[…] По-перше, освіта в умовах глобалізації розглядається як засіб для просування ринкової економіки. По-друге, освіта – інструмент для вирішення проблем, пов'язаних із безробіттям і бідністю.

[…]Реструктуризація вищої освіти – посилення класової нерівності, а освіта виставляється на розсуд соціально-економічних політик, що керуються правилами ринкової економіки (коммодифікація, пролітаріанізація і накопичення капіталу).

[…] Серцевина революційної педагогіки робітничого класу – залучення до критики ідеології, виявляючи невидиму граматику ринкової логіки, якою просякнутий лексикон повсякденного життя. Це означає боротьбу за виробництво значення, за те, що надасть можливість маргіналізованим групам висловитися, ідентифікувати і здійснити кроки до трансформації джерел пригнічення й експлуатації.

[…] Революційна педагогіка вимагає антикапіталістичного руху у напрямку до нового інтернаціоналізму... Організовані викладачі, що борються за спільні цілі (подолання економічної експлуатації, сексизму, расизму), є необхідною умовою розвитку ефективної революційної політики, яка, насамперед, уповноважитеме маргінальні групи. […]

[53] Пер. фрагменту з англ. В. Гайденко.

Хукс Б. Викладання-трансгресія : освіта як практика свободи // Hooks B. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. – New York: Routledge, 1994. [54]

[…] Освіта як практика свободи означає викладання, що є зрозумілим і доступним для кожного. Розуміння освіти у такому значенні виникає у тих з нас, які вважають викладання своїм покликанням, священним обов'язком, які вірять, що викладання – не просто передача інформації, але й можливість інтелектуального і духовного росту із студентами. Викладання із повагою і турботою про наших студентів є суттєвою умовою зародження навчання на глибинному і особистісному рівнях. […]

Прогресивна, "холістична" освіта, "зацікавлена педагогіка" є більш вимогливою за конвенційну критичну або феміністську педагогіки. На відміну від них вона наголошує на благополуччі. Це означає, що викладачі мають бути активно залучені, зацікавлені процесом самоактуалізації: вони почуваються добре, якщо викладаючи, уповноважують студентів. […]

Академічне середовище – далеко не рай. Проте саме через навчання рай і створюється. Аудиторні години з усіма їхніми обмеженнями все ж таки залишають таку можливість. Виходячи з такої можливості, у нас є шанс працювати на свободу, вимагати від себе та інших неупередженості і мужності, що надасть можливість нам, вже маючих уявлення про подолання певних меж, трансгресувати. Ось це і є освіта як практика свободи. […]

Гор Дж. Феміністська педагогіка та педагогіка по-феміністські // Gore J. The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth by Jennifer Gore. – Routledge, 1993, p. 18-33.. Reproduced by permission of Routledge/Taylor & Francis Group, LLC.[55]

[…] До питання "Що таке феміністська педагогіка" дослідники підходять по-різному. Одні говорять про неї в контексті жіночих досліджень (Women's Studies), акцентуючи увагу на педагогіці – "Що таке педагогіка по-феміністські", протиставляючи її, таким чином, феміністській теорії й дослідницькій методології. Хоча ця група дослідників і розмежовує патріархальну й феміністську педагогіки,

[54] Пер. фрагменту з англ. В. Гайденко.

[55] Пер. фрагменту з англ. В. Гайденко *для* журналу "Філософія освіта".

критерієм все ж залишається спосіб тлумачення педагогіки. Інші розглядають феміністську педагогіку в контексті освіти... й по-іншому порушують основне питання – "Що робить педагогіку феміністською?" […]

Феміністська педагогіка, що розвивається в жіночих дослідженнях

Поява навчальних курсів і факультетів жіночих досліджень в університетах була результатом жіночого визвольного руху, тривалої соціальної й політичної боротьби. Дослідники з факультетів жіночих досліджень звичайно звертають увагу на методику викладання, фокусуючись на педагогіці – як і що викладати. Як буде показано, у літературі присутні часті посилання на "нові" тексти, "нові" прочитання, особисті досвіди, кооперативне й недидактичне навчання […]Незважаючи на те, що в цьому річищі феміністської педагогіки центральне місце посідають процеси викладання, педагогіка тут (ре)презентована неісторично відносно освітньої практики. […] Дискурс феміністської педагогіки часто виступає як виклик існуючим академічним структурам ... Недостатня увага до царини освіти також може бути пов'язана із загальним відкиданням освіти, що зумовлено критикою основних освітніх процедур як патріархатних. […]

Феміністська педагогіка, що розвивається в теорії освіти

[…]прихильники цього напрямку збагачують феміністську педагогіку дослідженнями з історії, теорії й практики освіти, в якій домінував сцієнтизм, професіоналізм, технічна раціональність і патріархатність. Феміністська педагогіка виникла в теорії освіти зі зростаючого невдоволення патріархатністю навчання й загальноприйнятим і радикальним маскуліністськими освітніми дискурсами, аналіз яких тісно пов'язаний з феміністським (- и) рухом (- ами).

Ця феміністська педагогіка значною мірою відмовляється від технічного, навчально-виховного значення педагогіки як методу викладання в контексті усвідомлення жіночого гноблення й прагнення скасувати його (саме такий підхід звучав в Women's Studies). Навпаки, педагогіка тут розуміється в більш широкому значенні: як виробляються гендерне знання й досвід. […] Тут центром уваги є гендер і саме це робить педагогіку феміністською.

Завдання: *Якщо б Ви складали свого роду освітній маніфест, яким чином залучили б гендерну компоненту?*

Гендерна освіта, гендерні стереотипи і прихований навчальний план

Ярська-Смірнова О. Гендерна соціалізація в системі освіти: прихований навчальний план // Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований / РАН ИНИОН, Саратов. Гос. тех. унт. Центр социальной политики и гендерных исследований. – М., 2001. – С. 93-111.

[…]Прихований навчальний план – це, по-перше, організація самої установи, гендерні відносини на роботі, гендерна стратифікація вчительської професії. По-друге, сюди відноситься зміст предметів, а по-третє, стиль викладання. Ці три вимірювання прихованого навчального плану не просто відображають гендерні стереотипи, але і підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному і недооцінюючи жіноче і нетипове. На існуючий стан речей, наприклад, на стійкість гендерних стереотипів про здібності і освітні переваги жінок і чоловіків впливає і популяризація висновків наукових досліджень. […]

Організація навчальних закладів – це не тільки колектив і приміщення, це ще й система правил, за якими люди взаємодіють між собою, той порядок, який дає змогу їм працювати. Соціальний порядок можна уважати основним способом, за допомогою якого цінності культури передаються [...] Які ж особливості соціального устрою освітньої установи? По-перше, освітні установи відображають гендерну стратифікацію суспільства і культури загалом, демонструючи на своєму прикладі нерівний статус жінок і чоловіків. Як правило, викладачі, секретарі і обслуговуючий персонал – жінки, а директор школи або ректор університету – чоловіки. [.] З підвищенням статусу освітньої установи від дитячого саду до університету число жінок-педагогів зменшується. […] Роботу у вищих навчальних закладах залишають нині здебільшого співробітники-чоловіки із середньою і вищою кваліфікацією. [...] По-друге, освітні установи не тільки надають, але і обмежують можливості кар'єри. Адже учні бачать на прикладі тих, з ким зустрічаються щодня, що чоловіки – це начальство, а жінки – підлеглі. Крім того, деякі предмети і дисципліни чітко ідентифікуються у студентів і школярів із статтю викладача. Тим самим програмується і вибір професії – залежно від статі. [...] По-третє, у школах і училищах на уроках праці закріплюються стереотипи жіночої і чоловічої

домашньої роботи. Відповідні ролі засвоюються майбутніми вчителями не тільки в їхніх сім'ях, але й у педагогічних вузах. [.]

Зміст навчального плану. Прихований навчальний план присутній і в змісті предметів. Американські дослідники, починаючи з 1970-х рр., демонстрували наявність сексизму в підручниках і в тій мові, яка використовується підчас уроків. [...]Чоловічі персонажі виявляються більш видимими, активними і включеними в ті сфери життя, які вважаються вельми істотними для суспільства. [...]

Стереотипне зображення чоловіків як норми, активних і успішних, а жінок як невидимок (їх просто немає, вони відсутні в репрезентації) або маргінальних, пасивних і залежних продовжує відтворюватися в учбових матеріалах і спеціалізованих джерелах, вживаних під час навчання на рівні середньої спеціальної і вищої освіти. Наприклад, викладання історії здебільшого побудоване на описі битв і полководців, теорії сім'ї довгий час не помічали домашньої роботи жінок, підручники літератури наполегливо замовчували існування жінок-письменниць у класичному і сучасному періодах. [...]

Процес навчання. Третя сторона прихованого навчального плану полягає в тому, що комунікаційні процеси в освітніх установах недооцінюють жінок, їхній спосіб вчитися і виражати знання. [...] Прихований навчальний план був визначений як мета-комунікація – мова, за допомогою якої здійснюється соціальний контроль [...]Стиль викладання, форми комунікації у навчальній аудиторії також впливають на гендерну соціалізацію учнів. Наприклад, іспити у формі тестів, індивідуальні доповіді, змагання за оцінки заохочує горезвісну “мужність” [...] У традиційній концепції освіти навчання відділяється від виховання межами навчального плану і аудиторій. У сучасній освіті процес навчання вважають не тільки трансляцією формального знання, але і формуванням соціально-психологічного благополуччя тих, кого навчають. [...] Якщо гуманітаризація досягається впровадженням в учбових планах соціально-гуманітарних дисциплін, то гуманізація освіти означає створення особливого середовища, сприяючого розвитку у студентів творчого мислення, умов, що забезпечують їхнє особистісне зростання, соціальну компетентність і адаптацію, повноцінну участь в учбовому процесі [...]

Гайденко В., Предборська І. Українські підручники початкової школи: прихований навчальний план і гендерні стереотипи // Гендерна педагогіка / За ред. В. Гайденко. – Суми: "Університетська книга", 2006. – С. 223-239.

[…] Для контент-аналізу ми взяли "Буквар", підручники для 2-4 класів початкової школи: "Математика", "Рідна мова", "Читанка" та "Я і Україна" – для того, щоб простежити еволюцію поглядів на гендер. З цією метою з'ясовувалася кількість наявних в підручниках чоловічих/жіночих образів (у текстах та ілюстраціях), а також їхні ролі та підстави для конструювання стереотипів.

"Буквар", як відомо, перший підручник, який (за допомогою учителя) має навчити дітей читати і в такий спосіб виховати. Перші кроки діти у своєму житті здійснюють з мамою, а перші кроки в навчанні – з учителькою. Тому вони інтуїтивно пов'язують роль учительки з материнською (часом можна почути таке пояснення: "вчителька – це ваша друга мама"), відчувають ідею нерозривності між материнством (пестування, годування) та навчанням (виховання), яке є одним із стереотипів, який вони засвоюють. […] … образ матері починає відігравати провідну роль у підручниках. Її образ зустрічається в "Букварі" 92 рази. […]

У той час, як образи матері домінують у "Букварі", образи батька зустрічаються тільки 16 разів (Прищепа, Колесніченко, 2003). Із "Букваря" є незрозумілим, чи бере участь батько у вихованні дитини. […] Незважаючи на недостатню репрезентативність чоловічої діяльності, остання все ж таки розглядається як важлива для сім'ї. Так, якщо жіноча робота стосується повсякденності й побуту (у "Букварі" – "мама і сестра одягають фартушки", "мама гарно зв'язала нам м'якенькі шкарпетки", у "Читанці" для 3 кл. – "допомагати можна, але із сумкою – це вже не чоловіча справа"), то чоловіча робота – управління та прийняття рішень (у "Букварі" – "тато купив комп'ютер для всієї родини", "тато-фермер").

[…] Два типи ролей слугують для опису персонажів у підручниках: експресивні (турбота, емоційність) та інструментальні (цілеспрямованість, самодостатність). Гендерний символізм очевидно проявляється в розподілі праці: професії, які втілюють експресивну функцію і не потребують вищої освіти, – для жінок (няня, швачка, перукар), а професії, що пов'язані з інструментальною функцією та

раціональністю, – для чоловіків (лікар, науковець). Як правило, сучасні професії не згадуються в підручниках.

[…] Співвідношення письменників жіночої та чоловічої статей, які вивчаються або згадуються в цих підручних, становить 3:1. У підручниках для 2-4 класів життя чоловіків описується як соціально значуще, що супроводжується відповідними ілюстраціями: будівництво житла, посадка дерев, наявність сина. До способу життя хлопчиків пропонується новий рекреаційний вид діяльності – тренажерний зал (Читанка: Підруч. для 3 кл., с. 134), у той час як дівчата продовжують виконувати традиційні ролі та обов'язки: вручають квіти хлопцям-космонавтам, чекають на березі хлопця з далекої подорожі як Ассоль із твору Олександра Гріна "Червоні вітрила".

[…]Цікаво, що багато так званих жіночих спеціальностей (секретар, бібліотекар та ін.) у лінгвістиці позначаються іменниками чоловічого роду. […] Прикладом у плані гендерно-стереотипізованого навчання та засвоєння матеріалу є вивчення числівника. Ілюстрація до цього уроку показує кількість білизни, випраної вручну Мар'янкою (Рідна мова: Підруч. для 4 кл. Ч. І, с. 9) (див. рис. 2). […]

Гендерні стереотипи також мають місце в підручниках з математики. Зокрема, у задачах подаються стереотипні жіночі повсякденні обов'язки (консервація, приготування вареників, печива або вирощування курей), які жінки/дівчата виконують не для власного самовдосконалення, а для когось/чогось іншого (чоловіка, сім'ї). […] А чоловіки, навпаки, насолоджуються життям. Вони самодостатні, вони суперничають; вони завжди асоціюються зі швидкістю, рухом, технологією (наїзник, турист, лижник, велосипедист). Чоловіки-інтелектуали: "В Андрійка – 32 журнали "Пізнайко", "Тарас вирізав 8 трикутників" (Математика: Підруч. для 3 кл., с. 10, 58).

На жаль, дівчатка достатньою мірою не беруть участі в "розумових" заходах, пов'язаних із кмітливістю та допитливістю. Наприклад, змагання з шахів: за умовами задачі "на шаховому турнірі хлопців було 15, а дівчат – у три рази менше" (Математика: Підруч. для 2 кл, с. 144). […] Оскільки "доля" дівчат – стати мамою та гарною господинею, стає зрозумілим, що домінуючими жіночими образами в "Математиці" для 2 кл. є мати (зустрічається 11 разів) і домогосподарка (9 разів).[…] Найбільш яскравий приклад андроцентризму репрезентовано в поясненні, як змінюється людина після народження. У прихованому навчальному плані онтогенез *людини* – це еволюція

чоловіка (“Я і Україна: Підруч. для 3 кл.”, с. 34). Ми бачимо такий ряд “метаморфоз”: малюк – підліток – бізнесмен – літній чоловік[…].

Контент-аналіз показав, що українські підручники для початкової школи гендерно-стереотипізовані; традиційний розподіл праці та андроцентризм є підґрунтям таких стереотипів. […] Цікаво, що підручники вийшли в період між 2002–2004, але їхній зміст відображає суспільну реальність початку XX ст. […]

Мартін К. Як створюється гендероване тіло: практики дошкільних закладів // Гендерна педагогіка / За ред. В. Гайденко. – Суми: “Університетська книга”, 2006. – С. 132-155.

[…] Школа дисциплінує дитяче тіло. Діти, які від природи фізично активні, змушені коритися шкільній дисципліні, яка, так би мовити, готує їх до подальшого життя. Створюючи “слухняні” тіла, система контролю також конструює і “гендерні” тіла (Foucault, 1979). Оскільки дисциплінарні практики здійснюються в різних контекстах, певні тіла стають більш покірливими, ніж інші. Ми досліджуємо, як дисциплінарні практики “гендерують” дитяче тіло в дошкільному закладі: шляхом дотримання певної форми та стилю одягу, прикрас, “гендерних” стандартів поведінки (у тому числі й неформальної); шляхом контролю, залежно від статі (що, звісно, обмежує дитячу фізикальність), голосів дівчаток чи хлопчиків, фізичної інтеракції між дітьми і вихователями та самими дітьми. […]

Гендерність дитячого тіла, можливо, найбільш яскраво виявляється через одяг і тілесні прикраси (пріоритети батьків у виборі дитячого одягу; дитячі ігри – як вони, наприклад, вирішують, що є жіночим, а що чоловічим, як по-різному конструюються дівчачі та хлопчачі тіла, обмежуючи при цьому фізикальність дівчат). […]

Ми виокремлюємо кілька типів поведінки, яка очікується вихователями та вимагається багатьма освітніми закладами. Така поведінка називається формальною, або загальноприйнятою, і передбачає: піднімати руку, сидіти на нижній частині свого тулуба (не на колінах, не навпочіпки, не лежачи і не стоячи) у колі, закривати ніс і рот при кашлі та чханні, сидіти прямо на стільці. Повзання підлогою, здіймання галасу, лежання на підлозі або бігання по класу під час уроку є прикладом неформальної поведінки, яка не дозволяється в освітніх закладах…. […]За нашими даними, у різних ситуаціях хлопчикам

частіше дозволялася неформальна поведінка. Дівчатка, навпаки, мали бути зразковими […]

… факти свідчать про те, що в ранньому дитинстві відбувається "гендерування" дитячого тіла – хлопчики займають більше простору, вони сидять у "відкритих" позах і взагалі більш вільно розпоряджаються своїм тілом навіть у формальних умовах. Дослідження говорять, що чоловіки більш вільно почувають себе, ніж жінки, які завжди напружені […]

Дисциплінування голосу стає одним із завдань дошкільних закладів. Тиша є умовою успішного навчання. Виховання необхідного рівня голосу, або гомону, або звуку дисциплінує дитяче тіло та "внутрішньо" готує дітей до засвоєння навчального плану певного закладу і подальшої участі в соціальному житті. Дисциплінування дитячого голосу також є гендерним. За нашими даними, від дівчаток вимагалося говорити тихіше, ласкавіше втричі частіше, ніж від хлопчиків. […] Контролюючи голос дівчаток, вихователі в такий спосіб обмежують їхні рухи і насолоду від гри. Дівчатка засвоюють, що їхне тіло має бути маленьким, стриманим, "тихим".

[…]Фізичний контакт між учителями і дітьми є досить чітко позначеним: учителі стримували дітей, коли ті бігали, повертали їх обличчям до себе, щоб привернути увагу. […]Оскільки вихователі, тобто дорослі люди, які наділені владою та які були незадоволені поведінкою дітей, частіше робили зауваження хлопчикам, останні можуть пов'язувати фізичну взаємодію з боротьбою та роздратованістю, і тому відрізнятися більш агресивною активністю.

[…]Вивчення подальшої "гендеризації" тіла (разом із набуттям інших ознак – расових, класових, сексуальних) можливе в різних соціальних контекстах упродовж життєвого циклу людини.

Бондаровська В., Мельникова А. Психологічний аналіз українських та російських новелістичних казок (гендерний аспект) // http://www.gender.kiev.ua/arch36.htm

[…]Головним героєм як української, так і російської народної казки виступає чоловік. Він може змальовуватися селянином-трударем (східноукраїнська традиція), лісорубом (західноукраїнська традиція) чи купцем (російська традиція), але завжди поряд з ним виступає жінка, самостійність та активність якої можуть бути різними. […]

Так, для української казки є характерним, що дружина селянина майже не поступається в активності своєму чоловікові. Вона порається разом із чоловіком на їхньому клаптику землі. Цікавим елементом є місце землі у родині. Якою б бідною не була родина, як би скрутно вона не жила, а у сім'ї завжди є своє поле. Це є відображенням основних соціальних тенденцій життя людини в Україні – наявності власності на землю. […] Важливою психологічною особливістю моделей поведінки та гендерних стереотипів, що існують у героїв української казки, є те, що домашня робота визнається цінною, може встати поряд з роботою чоловіка на рівні свідомості, визнається поряд з чоловічою важкою роботою і це часто прямо визнається героєм казки-чоловіком (казка "Лінива", казка "Гостина". Звідси прослідковуються тенденції гендерної рівності в українській сім'ї, закладаються основи ненасильницьких стосунків між чоловіком та жінкою. Важливим є те, що в українській казці жінка обов'язково є вірною супутницею чоловіка в життєвих негараздах та щасливих перипетіях. Казка стверджує могутність та силу повної сім'ї на життєвому шляху, підкреслює її неперебірність. […]

Окремою є категорія українських казок, в яких чоловік живе один. Цікаво, що причина самітності чоловіка подається лише єдина. Він втратив дружину під час пологів. […] Варіант холостяцького існування просто відсутній. […] Відразу впадає в очі відсутність агресії у діях кого-небудь з героїв українських соціально-побутових казок. У найбіднішій сім'ї, як би скрутно не жилося, просто відсутні сварки. Гімном взаєморозуміння між чоловіком і жінкою є казка "Калиточка" […]

Все вищезгадане стосується жінки-дружини селянина-бідняка. Але в українських казках, надзвичайно часто зустрічаються і дружини заможних селян, проте доля їхня вже зовсім інша. Образ цієї жінки є блідим і переважно згадується як факт. Вона не має дійової активності, це статична фігура. […]

У російських народних новелістичних казках образ жінки-дружини виокремити надзвичайно важко. Дружина тут не є активним героєм, її образ блідий, часто лише придатковий. Типовою реакцією дружини на дії її чоловіка є здивування, просто пасивна реакція – "помітила та здивувалася" (казки "Сосватанные дети" та "Две Доли"). […] Фактично жінка виступає чи як чарівниця, чи як красуня, чи як примарний образ. Чоловік є головним, сильним, відділеним від сім'ї. Гендерні стереотипи є наступними: чоловік важливий, а жінка чи не

важлива, чи підпорядкована, чи є подарунком за звитяги чоловіка. Любов ніби і є у казці, але немає жодних подій, де чоловік та жінка діють разом і виконують гендерні ролі. Такі стереотипи надихають на думку про тоталітаризм у стосунках між чоловіком та жінкою, на безпорадність жінки у сімейних стосунках. […] Своєрідна казкова прірва між колоритним жіночим образом української казки та блідим жіночим образом російської казки потребує додатково дослідження із залученням доробку науковців у галузі психоісторії.

Завдання: *Оберіть журнал, фільм, телесеріал, TV шоу та ін. і проаналізуйте моделі культурної репрезентації гендеру.*

Проблемні питання

- ✓ У чому полягає міждисциплінарний характер гендерної педагогіки?
- ✓ Розкрийте методологічні засади гендерної освіти.
- ✓ Як відбувається гендерна соціалізація в школі та яка роль вчителя в цьому процесі?
- ✓ Яка роль, на Ваш погляд, прихованого навчального плану в контексті глобалізації і який можливий освітній ефект?
- ✓ У чому виявляється вплив сучасних філософських напрямків, тенденцій на становлення гендерної освіти?
- ✓ Розкрийте роль гендерної освіти в становленні демократичного суспільства в Україні.
- ✓ У чому значення якісної методології для гендерних досліджень?

Список рекомендованої літератури

1. Введение в гендерные исследования. Ч. 1, Ч. 2: Учебное пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – 356 с.
2. Гендерна педагогіка. Хрестоматія / За ред. В. Гайденко. – Суми: ВДТ “Університетська книга”, 2006. – 313 с.
3. Гендерные исследования: феминистская методология в социальных науках. Материалы 2-й междун. летней школы по гендерным исследованиям / Под ред. И. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 1998. – 356 с.
4. Основи теорії гендеру. Навчальний посібник. – Київ: “К.І.С.”, 2004. – 536 с.
5. *Фрейре П.* Педагогіка свободи. Етика, демократія і громадянська мужність. – Вид-во: КМ-Академія, 2004.

РОЗДІЛ 9.
Менеджмент навчально-виховної діяльності як предмет філософії освіти

Філософська рефлексія явища менеджменту освіти

Менеджмент освіти є відносно новою галуззю знань для вітчизняного керівника – практика і дослідника педагогічної науки, оскільки криза сучасної освіти є наслідком кризи соціального управління, під тиском якої самозруйнувався соціальний організм СРСР, сформувався організаційний контур СНД і розбудовується Україна як суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава (ст. 1 Конституції України).

Значущість поставленої проблеми стає особливо зрозумілою у зв'язку з суперечливими поглядами на стан національної і світової системи освіти у контексті Болонського процесу. Суть полеміки досить проста і очевидна: є криза або її немає. Якщо залишити осторонь різні проміжні вислови і думки, то, по суті, формулюються два взаємовиключних погляди.

Перший: вся вітчизняна освіта (деякі заявляють, що й світова), всі її структури, включно з управлінням, переживають багаторічну глибоку і затяжну кризу. Причина цього полягає у переході світової спільноти від індустріальної до інформаційної фази розвитку.

Другий: ніякої кризи освіти в нашому суспільстві немає, відбувається природний процес її реформування, пов'язаний з об'єктивними, частково суб'єктивними і неминучими труднощами та суперечностями. Більш того, саме освіта,

стверджують прихильники цього погляду, виявилася тією єдиною системою діяльності нашого суспільства, яка не тільки не втратила свого потенціалу, але і в складних умовах глибокої соціальної й навіть соцієтальної кризи досягла помітних позитивних результатів.

Не вдаючись до деталей наведеної вище антиномії, відзначимо, що криза освіти все ж таки існує, так само як існують шляхи її подолання. Крім того, приєднання України до Болонської конвенції, що відбулось у травні 2005 року, визначило розвиток системи вищої освіти у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури, а саме: парламентаризм, неухильне дотримання прав людини, прав національних меншин, лібералізація, свобода пересування, обмеження ролі держави в суспільстві та інше, що складає невід'ємні атрибути громадянського суспільства.

Гострота проблеми полягає у потребі демократизувати освіту, оскільки серед найпомітніших явищ у світовій вищій освіті останніх десятиріч XX століття є її поступове перетворення з суто елітарної, що охоплювала незначний відсоток молоді студентського віку, спершу в масову, а пізніше, на початку XXI століття, – в загальну. Це явище супроводжується серйозними для урядів країн – навіть більш демократичних, ніж Україна, – соціальними потрясіннями, запобігти яким можливо тільки демократизацією галузі освіти і суспільства.

При цьому звернемо увагу на те, що українська вища школа стала однією з найбільших у Європі, налічуючи 2,318 млн. студентів станом на 2006/2007 навчальний рік[56]. Керівництво вітчизняної системи освіти у своїх виступах і публікаціях наголошує на тому, що кадрові ресурси системи вищої освіти дають змогу навчати всі 100 відсотків представників вікової групи 17-22 роки.

Розбудова менеджменту освіти має **світоглядно-ідеологічний вимір,** оскільки нові способи світоусвідомлення,

[56] Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. – 1-2 березня 2007. – Харків: – 2007. – С. 4.

розвиток багатоваріантної соціальної уяви, надзвичайно розвинена здатність особистості до самоорганізації і соціальної відповідальності перед собою і суспільством – ось найбільш потужний інструмент коеволюції людини і суспільства у XXI столітті, оскільки основні здобутки людством нових можливостей у контексті його сучасної еволюції наразі лежать не у сфері найновіших біотехнологій і не у сфері генної інженерії.

Офіційно систему концептуальних ідей і поглядів української держави на основні напрями розвитку освіти визначає "Концепція розвитку освіти в Україні на 2006-2010 роки"[57].

Актуальності проблемі демократизації управління галуззю освіти надає **практика управління,** що склалася за роки становлення незалежної України. Ця практика управління, на жаль, поступово бюрократизується, вступаючи у протиріччя з ліберальною моделлю розбудови українського суспільства. Майже всі ключові рішення приймаються на рівні Міністерства освіти і науки України. В країні діє досить жорстка система ліцензування спеціальностей і спеціалізацій, у якій участь громадянського суспільства зведена нанівець. Акредитація вищих навчальних закладів має формалізований характер і є обтяжливою для учасників освітнього процесу. Застарілі стандарти підготовки фахівців обмежують динамічність вищих навчальних закладів на сучасному ринку освітянських послуг, а наявність ступенів молодшого спеціаліста і спеціаліста у структурі національної системи освіти є анахронізмом. У той же час своєчасно невизначене положення бакалавра і магістра у структурі вітчизняного ринку робочої сили суттєво гальмує розвиток галузі у напрямку формування єдиного європейського простору вищої освіти.

Система місцевого самоврядування, через запроваджену систему збору податків і технології розробки державного бюджету на наступний рік, а також через форми реалізації так званого державного замовлення на підготовку фахівців,

[57] Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття. – К.: Знання, 2006. – 253 с. – С. 7-8.

практично виключена з процесу управління регіональною освітою.

В українському суспільстві давно назріла гостра потреба докорінної демократизації галузі освіти, що пов'язана з **організацією навчально-виховного процесу** і підходами до визначення місця і ролі студента у ньому. До цього нас спонукають декілька чинників. Коли наразі ми використовуємо ідею про необхідність "повернення суб'єкта в освіту", то маємо на увазі цілісну людину як суб'єкт. Цінністю тут є не стільки розум людини, що здатен накопичувати теоретичні й практичні знання й навички, скільки її здатність до інноваційної діяльності й цілеспрямованого запровадження у практику нових зразків продукції і послуг.

Типовим для вітчизняних соціальних відносин довгі роки була відсутність свободи вибору як у побутовій, так і у професійній сферах. Позиція "виконавець, людина-гвинтик" не створювала умов для вибору, для прийняття рішень, для самовизначення, не давала можливості удосконалюватися у рефлексії, а виконання вказівок – у розумності. Соціальне замовлення на такого спеціаліста система національної освіти вправно виконувала протягом багатьох років панування "совдепії". Проте, наразі настала принципово інша доба – нині потрібен конкурентноспроможний фахівець, який є самодостатнім й надзвичайно самоорганізованим.

Широка демократизація у сфері освіти передбачає формування якісно **нової управлінської культури** молоді і професорсько-викладацького складу навчальних закладів усіх рівнів акредитації незалежно від форм власності, – це є неодмінною умовою формування розгалуженого і здатного до самовідтворення громадянського суспільства, в якому функція управління має бути "розлита по головах" усіх його суб'єктів, як це робиться у інших країнах світу.

Як стверджують А. Власюк і Л. Ляшенко, спираючись на дослідження Всесвітнього освітнього бюро у Женеві, із 159 спроб реформ освіти невдалими виявилися 75%, вдалими – 8%. Однією з головних причин такого невиконання планів реформування та вдосконалення освіти були старі підходи і методи, надмірне захоплення адмініструванням і відмова від

розширення соціальної бази реформ через залучення всіх освітян і широких мас населення[58].

Філософи за цих обставин також не повинні стояти осторонь від суперечностей і тенденцій освітянської сфери, оскільки лише вони можуть дослідити природу, сутність, зміст та форми організації сучасного навчально-виховного процесу, перспективи ділової кар'єри особистості, конкурентноздатність випускників національних систем освіти на регіональному (європейському) ринку праці, визначити напрями та шляхи демократизації освітянської галузі у контексті саморозгортання глобальних інтеграційних процесів. До того ж відомо, що філософи під час глобальної нестабільності й нерівноважності соціальних процесів завжди виступають медіаторами або посередниками між плюралістичною моделлю розвитку суспільства, ліберальною політикою, нелінійною наукою і національними системами освіти.

Таким чином, сучасний менеджмент освіти вимагає всебічної соціально-філософської рефлексії, тому що інші сучасні наукові підходи до аналізу цього явища через їхню однобічність та фрагментарність є недостатніми для розуміння його сутності і змісту, а тому і для ефективної соціальної управлінської практики. Передусім, йдеться про зміну парадигми менеджменту освіти в умовах переходу людства до інформаційного суспільства, відмінною ознакою якого стала людиновимірність. Філософія освіти має розкрити суть терміну "менеджмент освіти" і його зв'язки з родовим поняттям "управління", а також такими видовими поняттями, як: "управління технічними системами", "управління біологічними системами", "адміністративний менеджмент", "соціальне управління", "управління соціальними процесами" та ін.

Поняття "менеджмент" характеризується як досить складне за своєю семантикою соціальне явище. Так, на думку П. Друкера, нюанси, які потрібно враховувати при його розгляді, роблять вказане поняття досить важким для розуміння. Це слово є специфічно американським за походженням і навряд чи може бути точно перекладене будь-

[58]Власюк А., Ляшенко Л. Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід) // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 1. – С. 63.

якими іншими мовами, у тому числі англійською мовою Британських островів[59].

Спрощене визначення менеджменту виглядає наступним чином: ***менеджмент – це вміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей.***

Взагалі поняття "менеджмент" можна розглядати з різних поглядів, кожен з яких відкриває нові грані цього предмета. Мається на увазі, що його можна розглядати: як процес (діяльність) і продукт; як суб'єкт і об'єкт; як структуру і технологію; як формальну або задекларовану владу і неформальне лідерство; як природний дар і фахову освіту; як науку і мистецтво. Саме тому існує велика кількість визначень цього явища. Серед найбільш поширених є, наприклад, наступні визначення менеджменту:

1. Менеджмент розглядається як **вид діяльності** людини, спрямований на досягнення поставленої мети. Саме менеджмент створює економічний і соціальний розвиток суспільства. Він є його результатом.

2. Менеджмент визначається як **процес**, за допомогою якого професійно підготовлені фахівці формують організації та керують ними шляхом встановлення цілей і розроблення способів їхнього досягнення. Цей процес є інформаційним процесом, тобто процесом формування, сприйняття, передачі, обробки і зберігання управлінської інформації.

3. Менеджмент трактується як **ієрархічна організаційна структура,** в межах якої реалізуються функції управління. Передусім, ієрархія апарату управління знаходить своє конкретне відображення в системі управління організацією. Таким чином, апарат управління є складовою частиною будь-якої організації і збігається з поняттям "менеджмент". Без нього організація як цілісна складова не може існувати і працювати ефективно.

4. Менеджмент розглядається як **категорія людей**, професійно зайнятих управлінням. Уміння ставити і реалізовувати цілі Ф. Тейлор визначав як мистецтво точно

[59] Друкер П. Ф. Практика менеджмента / Пер. с англ. – М.: Издательский дом "Вильямс", 2000. – С. 21-30.

знати, що належить зробити і як зробити це найкраще і найдешевшим способом. Цим мистецтвом повинна володіти певна категорія людей – менеджерів, робота яких і полягає в організації і керівництві зусиллями всього персоналу для досягнення мети. Головним завданням управлінського персоналу є ефективне використання і координація всіх ресурсів організації (капіталу, будівель, обладнання, матеріалів, персоналу, інформації).

5. Менеджмент тлумачиться як **наука та мистецтво** соціального управління. У XX столітті менеджмент став самостійною галуззю знань, наукою, що має свої специфічні проблеми і способи їхнього вирішення. Наукові основи цієї дисципліни подано у вигляді концепцій, теорій, принципів, способів і систем управління. Менеджмент як наука спрямовує свої зусилля на пояснення природи управлінської праці, встановлення зв'язку між причиною і наслідком, вияву факторів і умов, за яких спільна праця людей є більш корисною і ефективною.

На підставі викладеного вище можна констатувати, що ***менеджмент освіти є підвидовим поняттям менеджменту або соціального управління, що, насамперед, є видовим поняттям родового явища – управління. Будь-який менеджмент – управління, але не будь-яке управління є менеджментом, оскільки поряд з ним існує управління технічними системами і управління біологічними системами.*** Менеджер освіти у такому випадку – це суб'єкт, що здійснює управління навчально-виховним процесом, навчальним закладом або галуззю. Філософія освіти, узагальнивши існуючі підходи до визначення сучасного менеджменту, має на меті висвітлити генези, природу, сутність, зміст, форми, види та рівні менеджменту освіти.

Генеза менеджменту освіти

Пояснення генези менеджменту освіти вимагає висвітлення походження, виникнення, а в більш широкому значенні – зародження та процесу розвитку менеджменту освіти як специфічного соціального явища. Таке висвітлення

необхідно здійснити у формі теоретичного пізнання субстанції, що лежить в основі суспільства, оскільки освіта є його складовим елементом поряд з наукою, культурою, релігією, мистецтвом та іншими соціальними інститутами, що обслуговують самовідтворення суспільства.

Менеджмент як вид загальної людської діяльності існує відтоді, відколи виникла необхідність у спільній діяльності людей. За висловом нобелівського лауреата Г. Саймона, коли дві людини спільними зусиллями пересувають камінь, який поодинці з місця не зрушити, виникає зародження менеджменту як загальнолюдської практики. Проста дія набуває двох основних властивостей: мети (пересунути камінь) і спільності (декілька чоловік об'єднують свої зусилля для виконання завдання, яке нездійсненне без такого об'єднання)[60]. Відтак менеджмент у найширшому сенсі може бути визначено як діяльність групи людей, що поєднують свої зусилля для досягнення спільної мети.

Кожна історична епоха вносила свої корективи у співвідношення між суб'єктами менеджменту, методами стимулювання, масштабами організації самого процесу, але тільки у XX столітті з'явились і стали розвиватися наукові підходи до цього явища. Далеко не випадковим є те, що XX століття називають "століттям менеджменту", оскільки прогрес, досягнутий саме у цей час, багато в чому забезпечений успіхами у соціальній практиці.

Поява наукової концепції менеджменту як особливої сфери управлінської діяльності на початку XX століття була об'єктивно зумовлена виникненням масового виробництва, що вимагало кваліфікованого управління великими багатоцільовими виробничо-комерційними підприємствами, де функції володіння власністю і управління діяльністю були вперше розділені. Науковий менеджмент став основною формою організації соціально-виробничих процесів, утілюючи сукупність раціональних методів і організаційних важелів управління.

[60] Саймон Г., Смитбург Д., Томпсон В. Менеджмент в организациях: Сокр. пер. с англ. – М.: Экономика, 1995. – С. 21.

Дійсно, під менеджментом до 70-х років XX століття розуміли управління лише виробничою сферою. Однак, уже протягом наступного десятиріччя Пітер Друкер вимушений був визнати необхідність поширення терміну "менеджмент" і на інші галузі діяльності: управління банками, туристичним бізнесом, державними установами.

Розповсюдження поняття "менеджмент" на сферу освіти є цілком закономірним. У ринковій моделі розвитку суспільства заклади освіти є комерційними організаціями, оскільки надають послуги населенню, а це, насамперед, вимагає ефективного управління. Саме це й сформувало потребу у специфічному виді організаційної діяльності фахівців з управління – менеджменті освіти.

Виникнення терміну "менеджмент освіти" повинні дослідити історики педагогічної та управлінської науки: перші – уведення нового терміну у педагогічну науку, а другі – подальшу диференціацію управлінської праці. Зрозуміло, що у педагогічній практиці цей термін з'явився у кінці 90-х років XX – на початку XXI століття. Про це свідчить інтенсивне видання педагогічної літератури, присвяченої проблемам управління галуззю освіти на заміну ідеї партійного керівництва народною освітою. Україна та інші країни колишнього СРСР приєдналися до цього явища значно пізніше, ніж європейська спільнота.

Таким чином, менеджмент освіти є відносно новим явищем. У цьому випадку саме філософія освіти як світоглядно-ідеологічний інструмент пізнання соціального світу може допомогти в усталенні поняття "менеджмент освіти" за умови своєчасного і якісного висвітлення його основних характеристик (природи, сутності, змісту та форм), а також умов, за яких він виник.

Природа менеджменту освіти

Філософія освіти повинна відповісти, перш за все, на глибинне питання про природу явища менеджменту освіти. Досліджуючи природу влади, управління, управління

соціальними процесами і менеджменту освіти, треба визнати, що вони мають однакову природу.

Спроби осмислити управлінську діяльність і дійсність у філософських категоріях відбувалися протягом XX століття у багатьох галузях, таких як: критика ідеології (М. Мангейм, Л. Альтюссер, М. Хоркхаймер, С. Жижек), філософія влади (М. Вебер, М. Фуко), політична філософія (Х. Арендт), теорія комунікативної дії (Ю. Габермас), методологія, системно-діяльнісний підхід (Г. Щедровицький, П. Щедровицький, О. Генисаретський).

Використанню рефлексивних розумових технік в управлінні також сприяли доробки психологів, що використовували методологію гуманітарних наук при аналізі організації загалом (Б. Теплов, В. Соснін, С. Рощин, Г. Кунц, С. О'Доннел, Г. Пітерс, Р. Уотермен та інші).

Філософським аспектам проблеми управління присвячені праці В. Афанасьєва, який розуміє це явище як функцію організованих систем (біологічних, технічних, соціальних), що забезпечує збереження їхньої структури, підтримку режиму діяльності, реалізації її програми, мети, у більш вузькому плані – як соціальне управління, що розуміється як вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якісної специфіки, вдосконалення і розвитку.

Критичне філософське осмислення соціальних відносин, визначення категоріальних апаратів предметних галузей з урахуванням необхідності метапозиції щодо них зумовило виникнення нових засад управлінської діяльності (К. Нордстрем, Й. Риддерстрале, Р. Фарсон, П. Сенге).

Такі міркування про явище менеджменту, лідерство та організацію зумовили формування нової галузі знань – **філософії менеджменту**, що має на меті: вивчення соціокультурних причин становлення менеджменту як професійної діяльності; визначення соціальних і культурних функцій менеджера; з'ясування сутності явища менеджменту і осмислення загальнолюдського внеску різних наук у галузі менеджменту в розкриття сутності людського буття; узагальнення наукових доробок у царині менеджменту задля сприйняття управлінського світу як єдиного цілого; визначення

спадкоємності між загальною філософією і світовою теорією менеджменту; описання філософської сутності демократичного способу в галузі менеджменту і можливості його застосування в різних суспільствах (П. Щедровицький, І. Богачек, С. П'янзін).

Опираючись на відомі досягнення в галузі кібернетики, державного управління і його громадянського сектора, можна погодитися з тим, що менеджмент освіти має інформаційну або **семантичну природу**, оскільки існує його генетичний зв'язок як з державною владою, так і з владою системи місцевого самоврядування, оскільки вони стосовно менеджменту освіти є видовими категоріями. Ця обставина легалізує семантичну природу менеджменту освіти, розповсюджує на нього відношення "командування-підкорення", комунікативну діяльність, самоорганізаційну свідомість особистості і організаційну культуру колективів освітян, здійснює каталітичний вплив на життя особистості людини. Крім того, менеджмент освіти, маючи однакову природу, взаємодіє як з державною владою, у дискурсі якої діє жорстка адміністративна вертикаль за принципом "команда – реакція – звіт про виконання", так і з владою громадянського суспільства, у сфері якої виявляє інші властивості: панування принципу верховенства приватних інтересів, договірний характер їхньої взаємореалізації, що відбувається, на відміну від державної вертикалі, в горизонтальній площині. Таким чином, менеджмент освіти існує у вертикальному і горизонтальному вимірі, тобто він має універсальний характер і стосується будь-яких освітянських процесів і систем.

Наступною характеристикою, що має бути висвітлена у процесі філософського аналізу менеджменту освіти, є визначення його сутності.

Сутність менеджменту освіти

Під сутністю явища менеджменту освіти необхідно розуміти його внутрішній зміст, що виявляється в єдності усіх багатоманітних і суперечливих форм його буття у сфері навчання і виховання. При цьому добре відомо, що до явища менеджменту освіти належить те чи інше виявлення

(вираження) освітянської дійсності, зовнішні, безпосередньо ці форми його існування. У мисленні ж категорії сутності і соціального явища представляють перехід від розмаїття наявних форм соціального світу до його внутрішнього змісту і єдності, до поняття. Оскільки соціальний світ являє собою тотальність, то осягнення його сутності є основним завданням філософії, а точніше такого її специфічного напрямку, як соціальна філософія. Це означає, що філософія освіти має рефлексувати сутність освітянського буття, що самоздійснюється як у вигляді процесу, так і його продуктів. Це є головним завданням філософії освіти.

Питання сутності менеджменту освіти, як і менеджменту взагалі, є малодослідженим. Якщо ж узагальнити наявний науковий матеріал, то виявляється, що **під сутністю цього явища слід визнати ціннісно-смисловий вплив на особистість освітянина з метою організувати чи скорегувати його мислення і поведінку за принципом "суб'єкт – суб'єктних відносин".** Зрозуміло, що у цьому визначенні немає протиріч, оскільки ціннісно-смисловий вплив є глибинною онтологічною характеристикою менеджменту освіти, а "суб'єкт – суб'єктні відносини" – це його прояв на поверхні освітянського повсякденного буття.

При цьому важливо звернути увагу на подвійний характер сутності менеджменту, що зафіксовано поняттям "ціннісно-смисловий вплив". Це детерміновано атрибутивними властивостями особистості людини, що має два механізми переробки інформації: внутрішньої дії, основу якого складають два внутрішньоособистісні механізми (смислоутворення і цілепокладання), і зовнішньої дії, яка ґрунтується на дії внутрішньоособистісного механізму збудження, що використовує фенотипічну, тобто "окультурену" інформацію. Перший канал надає інноваційний особистісний смисл, що веде до розвитку соціальної-освітньої системи, а другий – використовує напрацювання світової й національної культури і тому консервує її. Культура виступає тут чинником, який є зовнішнім імпульсом до дії. На цій основі особистість отримує подвійну ціннісно-смислову детермінацію поведінки і здатна

виступати як консерватор і як інноватор розвитку освітніх систем[61].

Ціннісна складова менеджменту освіти має безпосереднє відношення до культури, попереднього історичного розвитку і ментальності народу. Звідси походять побоювання щодо загрози для національної культури і освіти, пов'язаної з поступовим заміщенням поняття "управління" поняттям "менеджмент" і, як результат, вестернізацією і розмиванням національних особливостей суспільних стосунків. Це особливо помітно на прикладі ставлення країн СНД до вимог і практики їхнього залучення до Болонського процесу. Проте, національні ментальні ознаки різних культур не можуть стати причиною відмови від об'єктивних світових загальновизнаних досягнень сучасного менеджменту як типу і філософії управління, який, будучи соціальним по суті, проголошує вищою цінністю людиновимірність, а не власне виробництво продукції.

Смислова складова сутності явища менеджменту освіти пов'язана з принципово іншою сферою діяльності людини, а саме: з атрибутивною властивістю людини продукувати нові смисли і використовувати їх у якості інструменту управління власною поведінкою, і, нарешті, життєдіяльністю окремої людини та всього людського роду. Сенс виявляється вирішальним і у визначенні поняття "соціальна дія", до якої, безперечно, належить будь-яка дія у сфері освіти.

Зміст менеджменту освіти

Управління як суспільний феномен ґрунтується на **організаційній діяльності** особистості людини, що має організаційне мислення, організаційну свідомість, організаційну культуру.

Концентровано управління реалізується і у просторі навчального закладу, який треба розглядати як базову організаційну одиницю в освіті. Навчальний заклад є часткою самовідтворюючогося соціуму, що природно пов'язаний із загальним ціннісно-смисловим полем суспільства й світової

[61] Бех В. П., Семененко Л. М. Механізм ціннісно-смислової детермінації управління навчальним закладом // Практична філософія. – 2006. – № 4(22). – С. 18-26.

спільноти. Він має певну структуру, набір соціальних статусів і ролей, розподіл на керуючу й керовану частини. Як цілісність навчальний заклад має і природний механізм саморегуляції, а тому здатний до цілераціонального управління за допомогою ціннісно-смислового інгредієнта соціального світу.

Термін "управління" вживається як родове, а "менеджмент" – як видове поняття. Смисл терміну "детермінація" (від лат. determino – визначаю) вживається як принцип, у якому всі явища не випадкові, а мають певну причину. На цій підставі існує закономірний взаємозв'язок та взаємозумовленість між ціннісно-смисловою причинністю і процесом управління навчальним закладом.

Словосполучення "ціннісно-смислова детермінація" треба розглядати як складний процес, в якому поєднується сталість соціальної системи, здобута за рахунок цінностей, і динаміка – здатність до інноваційного розвитку, яку надає закладу освіти інша складова – смислова – завдяки смислогенезу та породженню власних смислів учасниками навчально-виховного процесу у рівній мірі як з боку менеджерів, так і з боку викладачів і тих, хто навчається.

Відтак соціальні відносини вбачаються своєрідним підґрунтям для явища управління, яке їх регулює і виявляється у вигляді специфічної соціальної дії – **прийняття управлінських рішень** – основної операції, що відбувається у менеджерських структурах підприємств, закладів і організацій. Операція є цілеспрямованою соціальною діяльністю, яку реалізує менеджер, й безпосередньо пов'язана з алгоритмом процесу ухвалення управлінських рішень.

Отже, ухвалення рішень є найважливішим видом професійної діяльності, яку виконують менеджери в організаціях усіх типів і на будь-якому рівні. Це той самий вид діяльності, який найкраще характеризує поведінку менеджерів і відрізняє менеджмент від іншої соціальної діяльності людини. Ухвалення ефективних управлінських рішень є найбільш важливим видом діяльності, здійснюваної менеджерами, однією з найбільш важливих умов успішного розвитку організації, вдалої адаптації до змін зовнішнього середовища, виживання в конкурентній боротьбі. Саме управлінські рішення є

найефективнішим показником управлінських навичок і умінь, найбільш істотним внеском, який кожен менеджер може зробити у діяльність професійної організації будь-якого типу.

На практиці ціннісно-смисловий вплив проявляється як результат цілеспрямованої діяльності менеджера або підлеглого. Виділяють п'ять основних складових управлінської праці: мету, предмет, засоби, технологію, продукт (управлінське рішення).

Інколи термін управління замінюється на *адміністрування,* що означає професійну діяльність менеджерів організації або державних службовців, спрямовану на втілення в життя прийнятих керівництвом рішень, тобто реалізацію поставлених завдань і пошук оптимальних шляхів їхнього вирішення. Адміністрування є одним із багатьох інструментів менеджменту, що дають можливість організації досягати запланованої мети найефективнішим способом.

Уперше основні принципи і правила адміністрування систематизував і узагальнив Анрі Файоль у книзі "Вчення про управління", який визначив, що діяльність з управління будь-якою організацією складається з п'яти обов'язкових загальних функцій: передбачення (планування), організація, розпорядження, координація та контроль.

Таким чином, менеджмент освіти – це цілераціональна діяльність менеджера у сфері організації та координації навчально-виховної роботи у межах навчальних закладів освіти, системах державного і місцевого самоврядування, регіональних, галузевих органів управління освітою, громадських спостережних рад та організацій з метою розвиваючої підготовки дитини у системі дошкільної освіти, якісної загальноосвітньої підготовки учнів у системі середньої ланки освіти, спеціалізованої підготовки майбутніх молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів, магістрів та фахівців вищої кваліфікації у системі вищої професійної освіти.

Вважається, що основний закон менеджменту сформулював класик менеджменту Пітер Друкер: *"Doing the Right Things liight"* – "***правильно робити правильні речі***".

Загальна теорія управління, теорія соціального менеджменту, теорія менеджменту освіти ще тільки мають відповісти на питання стосовно змісту освіти.

Форми менеджменту освіти

Взаємопов'язана зі змістом менеджменту освіти категорія форми означає зовнішній вигляд, зовнішній обрис внутрішнього стану організації освітянського життя як різновиду соціальної діяльності. У сучасній літературі з теорії управління немає однозначного визначення форм влади, тому існує декілька їхніх класифікацій, зокрема класифікація форм менеджменту освіти за критерієм використання влади або впливу педагога на учня.

1) Форми влади та впливу за Дж. Френчем і Б. Рейвеном

Дж. Френч і Б. Рейвен – дослідники питаннь влади і лідерства (керівництва) – розробили досить зручну класифікацію основ влади[62]. Згідно з цією класифікацією існує п'ять основних форм влади:

– заснована на примусі;

– заснована на винагороді;

– законна (традиційна);

– експертна;

– еталонна (влада прикладу).

Влада, заснована на примусі, полягає у здатності отримати бажану згоду під страхом покарання, що набуває форми догани, пониження в посаді, звільнення і, нарешті, загрози фізичного насильства. Іншою формою примусової влади є присутність керівника під час виконання роботи його підлеглими, тобто влада через примус, вплив через страх виявляються на робочому місці.

Недоліки впливу через страх:

– великі витрати на управління;

– втрата довіри до керівництва;

– виникнення у підлеглих працівників бажання ошукати організацію;

– виникнення незадоволеності роботою;

---

[62] Новіков Б. В., Сініок Г. Ф., Круш П. В. Основи адміністративного менеджменту: Навч. посіб. – К.: "Центр навчальної літератури", 2004. – С. 298.

– виникнення гальмівних процесів у розвитку здібностей людини.

Влада, заснована на винагороді. Обіцяння винагороди – один з найдавніших і найефективніших способів впливу на людей. Влада, заснована на винагороді, впливає через позитивну допомогу підлеглому з метою домогтися від нього бажаної поведінки.

Недоліки влади, заснованої на винагороді:

– обмеження розмірів винагороди;

– обмеження влади законодавчими актами, положеннями, політикою фірми;

– неможливість визначити ставлення працівника до винагороди.

Законна (традиційна) влада. Традиція – найпоширеніший інструмент впливу. Вплив за допомогою традиції можливий лише тоді, коли норми культури передбачають підкорення керівництву як бажану поведінку. Керівник використовує традицію, щоб задовольнити потребу виконавця у захищеності та належності. Традиція є особливо важливою для формальних організацій. Можливість заохочувати закріплює повноваження керівника видавати накази. Традиція, на противагу страху, передбачає позитивну винагороду – задоволення потреби. Коли людина визнає вплив, що ґрунтується на традиції, вона одержує натомість відчуття належності до соціальної групи.

Недоліки законної влади:

– традиції можуть бути спрямовані проти змін;

– немає тісного зв'язку між традиціями і винагородою та задоволенням власних потреб;

– не повністю використовується потенціал керівника, оскільки його здібності залишаються не поміченими, тому що цей працівник не входить у формальну систему (групу).

Експертна влада. Така влада має вплив через розумну віру і таким чином втілюється. Виконавець вважає, що впливова людина володіє особливими експертними знаннями про проект, проблему тощо. Виконавець бере на віру цінність знань керівника. У цьому разі вплив вважається розумним, оскільки рішення виконавця підкоритися є свідомим і логічним. Переконливим прикладом впливу через розумну віру є

стосунки, які виникають у більшості людей зі своїм лікарем: оскільки сама людина не має медичних знань, то і не знає напевне, чи спроможний лікар задовольнити її потребу, а відтак – сприймає його вплив, бо вірить у його професійну компетенцію.

Недоліки експертної влади:

– розумна віра менш стійка, ніж вплив харизматичної особистості;

– у підлеглого може виявитися більше влади, ніж у керівника, а це може призвести до конфліктної ситуації.

Еталонна влада. Розумна віра менш стійка, ніж сліпа віра. Якщо формування розумної віри потребує багато часу, то харизматичний лідер може домогтися віри в одному-єдиному виступі протягом, наприклад, однієї години.

Харизма (від грец. божий дар, виключна обдарованість) – це влада, побудована не на логіці, не на давній традиції, а на силі особистих якостей чи здібностей лідера. Влада прикладу, або харизматичний вплив, визначається намаганням ототожнювати виконавця з лідером чи потягом до нього, а також потребою виконавця в належності та повазі. На противагу позбавленому індивідуальності "посадовому" впливу традиції харизматичний вплив цілком особистісний. На рівні підсвідомості виконавець чекає, що покора, можливо, зробить його схожим на лідера чи, принаймні, викличе до нього повагу.

Недоліки еталонної влади:

– певна самовпевненість керівника;

– можливість керівника відмовитися від інших видів влади.

Очевидно, що така класифікація управлінських дій у галузі освіти є цілком прийнятною, особливо коли звернутись до еталонної форми влади, яка пронизує освітянську дійсність і є чи не найбільш поширеною.

Крім того, автори виокремлюють ще дві форми впливу на особистість: вплив через переконання і вплив через участь.

Вплив через переконання. Можливість передачі повноважень у відповідній ситуації закладено в кожному типі влади. Проте, останнім часом середовище, де функціонують організації, зазнало значних змін. Рівень освіти підвищився.

Існують підрозділи, в яких усі працівники мають вищу освіту. Цей вищий освітянський рівень ліквідував інтелектуальну відмінність між керівниками та виконавцями. Тому дедалі важче застосовувати владу лише через примус, винагороду, традиції. Дві форми впливу, які можуть спонукати виконавця до активного співробітництва, – це переконання та участь. Переконання ґрунтується на владі прикладу і владі експерта. Відмінність полягає лише в тому, що виконавець повністю розуміє, що він робить і чому він так робить.

Недоліки впливу через переконання:

– повільна дія переконання;

– невизначеність результатів;

– складність застосування цього підходу.

Вплив через участь. Вплив за допомогою залучення підлеглих до управління пов'язаний зі зверненням до потреб високого порядку. Проте, участь як метод впливу варто використовувати у разі, якщо такі потреби є активними мотивувальними чинниками.

Недоліки впливу через переконання:

– підхід є малоефективним відносно малоініціативних, консервативних за своєю вдачею працівників;

– самі керівники вдаються до цього методу не часто, оскільки найчастіше вони не схильні відмовлятися від своїх традиційних повноважень і прерогатив.

Вплив через участь має переваги перед впливом через переконання щодо визначення влади та здібностей виконавця. Експертну владу як керівника, так і виконавця можна об'єднати в одну позицію, в яку обидва віритимуть. Успіх полягає в тому, що люди, натхненні запитами високого рівня, як правило, працюють завзятіше для досягнення тієї мети, яку було сформульовано за їхньою участю. Проте, виходячи з наведеної вище сутності і змісту менеджменту освіти як ціннісно-смислового впливу або детермінації поведінки особистості у просторі навчального закладу, логічно виділяти культурологічну, смислову й інтегративну (саморегуляційну) форми.

2) Культурологічна, смислова та інтегративна (саморегуляційна) форми менеджменту освіти

Подвійна внутрішня ціннісно-смислова детермінація поведінки особистості і педагогічних колективів у освітніх закладах формує, як мінімум, три різновиди форми існування і прояву змісту менеджменту освіти: ціннісну, смислову і змішану. Відповідно формується і діє три механізми управління освітянським процесом. Їхня дія найбільш повна й найбільш доступна у просторі будь-якого навчального закладу.

За нашими розробками, є сенс виокремлювати у просторі будь-якого навчального закладу в якості провідних наступні форми менеджменту освіти: культурологічну, смислову та інтегративну.

А) Культурологічна форма менеджменту освіти та механізм її дії

До культурологічної форми менеджменту освіти належить вплив на людей, що базується на енергетиці цінностей культури, а механізм її дії ґрунтується на традиції, ритуалі, використовуючи об'єктивований ціннісний субстрат – систему педагогічних цінностей, які утворюють культурологічне ядро навчальних закладів. Нагадаємо, що цінністю у педагогічній літературі вважається "будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе"[63].

В освітньому просторі закладу співіснують "цінності-цілі" і "цінності-засоби". При цьому корпоративною цінністю-метою є конкурентоспроможний випускник, а всі інші – цінності-засоби. Виникнення системи цінностей педагогічного закладу відбувається завдяки механізму дії корпоративної ідеології. Система цінностей має чотири провідні елементи: знання, що складають зміст освіти; персонал навчального закладу; педагогічні технології навчання і виховання; тип організації навчально-виховного процесу, з якого постає система корпоративного управління. Це відповідає структурі суспільства. Завдяки цьому соціальний організм навчального закладу має сталі атрибутивні характеристики: семантичну природу, морфологічну самостійність, самовідтворювальний

[63] Крижко В. В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посібник / Крижко В. В., Мамаєва І. О. – К.: Освіта України, 2005. – С. 203.

(аутопоезисний) характер, культурологічну форму існування, функціональну багатогранність, імперативний характер дії та ін.

Головна функція ціннісної детермінації полягає у забезпеченні взаємодії людини і педагогічного колективу. Дія механізму суб'єктивації базується на безсвідомих процесах, які відбуваються у психіці людини, де інформація, що надходить з середовища закладу, зазнає їхнього постійного впливу і виходить у вигляді багатьох спонтанних уявлень. В їхній основі лежить ціннісна свідомість, що суб'єктивована у свідомості педагога і об'єктивована у соціальному інтелекті педагогічного колективу.

Взаємодія особистості з іншими учасниками педагогічного процесу забезпечується двома виконавчими механізмами: перший з них ґрунтується на поділі педагогічної праці, а другий діє на основі закономірностей міжособистісного спілкування завдяки хронотопу у структурі особистості і habitus/традиції з боку навчального закладу. Засобами управління поведінкою учнів і педагогічного персоналу є архетипові продукти людської діяльності, що впливають, головним чином, на ментальний рівень особистості й утворюють так звані егрегори, поповнюючи ноосферу з планетарного рівня.

Цінності (культурологічне ядро) у структурі навчального закладу або іншої освітянської системи створюють продукт – сукупність моральних і правових норм, носієм та оберегом яких є орган управління закладом. Це збігається з відомою низкою переходів: потреби – інтереси – цінності – норми – мотиви – стимули – дія. Кінцевим продуктом ціннісної регуляції є забезпечення гомеостазу навчального закладу, тобто сталості існуючої структури.

Б) Смислова форма менеджменту освіти та механізм її дії

Смислова форма вияву менеджменту освіти є чимось зовсім іншим, протилежним культурологічній формі, оскільки смислова детермінація управління навчальним закладом є суб'єктивованим субстратом внаслідок дії механізму смислопородження і відтворює залежність поведінки суб'єкта та об'єкта від власнопороджених смислів. Вона в якості агента

впливу має значення, яке визначається у сучасних педагогічних словниках як[64]:

– сутність, головне, основний смисл явища або поведінки;

– особистісна значущість тих чи інших явищ, повідомлень або дій, їхні відношення до інтересів, потреб та життєвого контексту загалом конкретного суб'єкта.

Механізм дії смислової форми базується на інформаційно-знакових продуктах, що піднімають особистість до закономірностей логіки та смислових полів Всесвіту. Це є джерелом формування змісту ноосфери "згори".

Роль активності самого суб'єкта у породженні смислів особливо підкреслюють: В. Франкл, М. Чиксентмихалі, С. Мадді, Дж. Бьюдженталь, Дж. Келлі, Л. Томас, Ш. Харрі-Аугстайн, Дж. Шоттер. Соціокультурну детермінацію смислів відзначають: К. Г. Юнг, М. Чиксентмихалі, Ф. Фенікс, Р. Мей, Я. Смедслунд, Л. Томас, Ш. Харрі-Аугстайн, Р. Хараре. При цьому особливого значення навчанню і самонавчанню у породженні смислів надають: Ф. Фенікс, Л. Томас, Ш. Харрі-Аугстайн, а також Дж. Шоттер. К. Левін звертає увагу на вплив інших людей на породження смислів (валентностей) у вигляді наказу, заборони або прикладу.

Погляди різних авторів на характер впливу на свідомість і діяльність відзначається меншою опрацьованістю й меншим різноманіттям. На те, що поведінка визначається смислами ситуацій, предметів і явищ, вказують: А. Адлер, В. Франкл, С. Мадді, К. Левін, Е. Толмен, Ж. Нюттен, Н. Ендлер, Д. Магнуссон, Я. Смедслунд, Л. Томас, Ш. Харрі-Аугстайн, Р. Хараре. При цьому В. Франкл і С. Мадді підкреслюють, що без смислу не можлива ніяка активність взагалі, відсутність смислу призводить до захворювання. Вплив смислу на протікання пізнавальних процесів відзначають А. Адлер, К. Левін, Ю. Джендлін. А. Адлер, В. Франкл і Дж. Шоттер зі смислами пов'язують здатність людини до самодетермінації.

Смислова форма існування менеджменту освіти інтегрує особистість у суспільство і не залежить від стану педагогічного закладу. Таким чином забезпечується технологічний зв'язок

[64] Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навч. посібник / Крижко В. В., Мамаєва І. О. – К.: Освіта України, 2005. – С. 61.

освітнього простору навчального закладу, людини і суспільства. Її джерелом і носієм є персонал педагогічного закладу, а механізм її дії "схвалено" принципом зовнішнього доповнення, що створює позитивний зворотній зв'язок у системах саморегуляції і тому виводить педагогічну систему на якісно новий рівень розвитку і функціонування.

Керівники і підлеглі, оскільки вони мають різні соціальні ролі в організації, по-різному використовують у освітньому просторі навчального закладу смисловий продукт власного виробництва. Інноваційна форма менеджменту освіти опирається на психологічні механізми породження смислу: замкнення життєвих стосунків, індукцію смислу, ідентифікацію, інсайт, зіставлення смислів, надання смислу.

Продуктом смислопородження є смислова сфера особистості, що складається з низки смислоутворюючих структур, які утворюють специфічні зв'язки і мають свій механізм функціонування. За дослідженнями Д. Леонтьєва, це стосується, перш за все, таких провідних структур, як особистісний смисл, смислова установка, мотив, смислова диспозиція, смисловий конструкт, особистісні цінності. Функціональний аналіз доводить, що цей вид детермінації проявляється у поведінці людини як смислова регуляція.

Таким чином, особистість як регуляторна система конституюється функціями виокремлення суб'єктом себе з навколишнього світу, виокремлення, презентації й структурування ним своїх стосунків зі світом й підкорення своєї життєдіяльності сталій структурі цих стосунків на противагу мінливим імпульсам і зовнішнім стимулам. Це загальна функція смислової сфери особистості. Саме вона утримує суб'єктивоване смислове поле, що відіграє у внутрішньому вимірі процес детермінації поведінки особистості. Таку динамічну смислову сферу автор розглядає як принцип організації і одиницю аналізу смислової сфери особистості.

Залежно від соціального статусу, людина по-різному проявляє себе: підлеглі обмежуються формуванням системи внутрішньоособистісного захисту, а керівники модернізують корпоративну ідеологію. Разом керівники і підлеглі модифікують корпоративну систему педагогічних цінностей.

Отже, на відміну від ціннісної смислова регуляція забезпечує гомеорез, тобто сталий розвиток педагогічного закладу, оскільки формується набір змістовно нових концептів, що детермінують соціальні зміни. Так формуються умови для педагогічної творчості.

В) Інтегративна (саморегуляційна) форма менеджменту освіти та аутопоезисний механізм її дії

Інтегративна форма прояву менеджменту освіти є результатом спонтанного зіткнення енергетики культурологічної і смислової форм існування цього явища у просторі навчального закладу чи галузі. При цьому взаємодія смислової і ціннісної детермінації управління навчальним закладом як цілісної соціальної системи призодить до формування якісно нового функціонального органу – **гомеостату**[65], що має власну морфологічну і динамічну характеристики та її нові системні властивості, головна з яких – здатність до саморегуляції.

Морфологічний і функціональний аналіз гомеостату ще попереду. Він повинен стати предметом уваги психологічної науки чи дослідників, які займаються проблемами ноосоціогенезу. Ми ж, посилаючись на наукову літературу, можемо зазначити лише те, що гомеостат (homeostat) – структура управління матеріальними об'єктами, що містить прямі, зворотні і перехресні зв'язки, які забезпечують у процесі своєї роботи підтримання гомеостату, тобто динамічної постійності життєво важливих функцій і параметрів системи. Причиною появи такої структури є розшарування інформації на директивну і виконавчу, що призводить, в кінцевому підсумку, до роздвоєння соціальних систем на ту, якою управляють, і ту, яка управляє. Тому гомеостатична система – це система, що складається з частини, яка управляється, і частини, яка управляє, коли остання являє собою гомеостат.

Так у соціальному організмі навчального закладу як цілісності з'являється системний ефект, оскільки він стає

[65] Бех В. П., Семененко Л. М. Гомеостат як орган саморегуляції життєдіяльності начального закладу // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 11(21). – С. 96-101.

самодостатнім і самовідтворювальним на основі власного змісту й сукупності процесів, притаманних йому. Ця нова якість має у науковій літературі назву **аутопоезису**.

"Аутопоезис" – термін, який ввели у науковий обіг чілійські вчені У. Матурана і Ф. Варела у 1972 році. Він означає "самопородження", "самобудування", "самовідтворення". Так автори назвали узагальнений організаційно замкнутий рекурсивний продукційний процес, що виражає суть живого організму як особливої динамічної автономії. У. Матурана і Ф. Варела запропонували формальну модель аутопоетичної системи і спеціальний логічний апарат для дослідження подібних самореферентних систем. "Аутопоетична система – єдність, самореалізована завдяки замкнутій організації узагальнених продукційних процесів (синтезу, зв'язування або руйнування компонентів) таких, які та сама організація процесів, що генерується за допомогою взаємодії власних продуктів (компонентів), і топологічна межа, що відділяє систему від середовища і виникає як результат того самого самоконституюючого процесу"[66].

Соціальний організм навчального закладу як цілісність або соціальний інститут у структурі соціального організму країни, що має енергоінформаційну природу, починає **пульсувати.** Пульсацію соціального організму можна аналізувати на глибинному рівні як випереджальну активність ціннісної або смислової регуляції, а можна аналізувати і як боротьбу суперечностей: багатовікове протистояння педагогічних традицій і новаторства.

Ціннісна і смислова регуляція у взаємодії, тобто тоді, коли вони виконують одна відносно одної функцію зворотного зв'язку, роблять соціальний організм навчального закладу саморегульованою системою. Негативний зворотний зв'язок стабілізує роботу педагогічної системи, а позитивний – призводить до структурних змін.

Практичні висновки, які випливають з цього, полягають у тому, що у процесах управління навчальним закладом треба особливу увагу приділяти виявленню відхилень параметрів

---

[66] *Казанский А. Б.* Аутопоэзис: Системно-теоретическая модель биологических и социальных процессов // http://www.soc.pu.ru/news/semtes1.shtml – С. 112.

усталеного навчально-виховного процесу від норми, надаючи простір флуктуаціям ініціативи і новаторству, розширюючи горизонти плюралізму думок з тим, щоб забезпечити широту вибору для виявлення найкращого варіанту прийняття рішень.

Види менеджменту освіти

Існування різних форм менеджменту освіти у горизонтальному вимірі варто сприймати як його видові модифікації. Типологізація видів менеджменту освіти ґрунтується на таких засадах, як: вид людської діяльності, масштаб, спрямованість менеджменту щодо організації, суб'єкт менеджменту, об'єкт менеджменту, приналежність об'єкта менеджменту до тієї або іншої форми власності та ін. За такої умови можна отримати велику кількість видових форм управління освітою. Універсальність і полідисциплінарність менеджменту освіти як соціального явища зумовлює різноманітність його об'єктів. Найбільш типовими серед них є наступний поділ:

– виходячи з видів освітянської діяльності, може існувати державний менеджмент освіти (освітня політика держави, органів місцевого самоврядування, промислового регіону), менеджмент приватної освіти, менеджмент дошкільної освіти, менеджмент шкільної освіти, менеджмент професійної освіти, менеджмент освіти дорослих, менеджмент бізнес-освіти та ін.;

– з погляду розподілу влади між адміністрацією і тими, хто навчається, існує адміністративний менеджмент і студентське самоврядування;

– з погляду спрямованості менеджменту щодо організації існує менеджмент внутрішній (класний, корпоративний) і зовнішній (галузевий, державний);

– залежно від ступеня участі студентів у прийнятті рішень менеджмент може бути демократичним або тоталітарним, особистісним (самоменеджмент) або колективним (соціальний менеджмент або студентське самоврядування);

– залежно від спеціальних цілей може існувати: економічний, політичний, ідеологічний, фінансовий, інвестиційний, організаційний, технологічний, інноваційний,

корпоративний, морфологічний, структурний, функціональний, стратегічний, рекламний менеджмент, менеджмент персоналу, менеджмент освітянських проектів, менеджмент людських ресурсів, ризик-менеджмент, менеджмент знань, фасилити-менеджмент, комунікаційний менеджмент, аксіологічний менеджмент, синергетичний менеджмент та ін.

Таку класифікацію можна розглядати і як методи управління освітою: економічний, політичний, ідеологічний, фінансовий, інвестиційний, організаційний, технологічний, інноваційний, корпоративний, функціональний, стратегічний та ін.

Рівні менеджменту освіти

Прояв форм управління освітою у вертикальній площі варто відносити до рівня менеджменту. Він може бути визнаний на морфологічному і функціональному рівнях.

При аналізі морфологічної складової менеджменту освіти виявляється, що мова може йти про:

– глобальний/світовий;
– транснаціональний/міжнаціональний;
– державний;
– галузевий;
– територіальний/регіональний;
– локальний;
– корпоративний;
– класний;
– особистісний (самоменеджмент, лайф-менеджмент, тайм-менеджмент, стрес-менеджмент).

У той же час функціонально менеджмент поділяється на:

- **стратегічний менеджмент –** це конституційно-правова гарантія цивілізованих соціально-економічних умов для прийняття розумних, гуманних та безпечних рішень різними гілками державної влади;
- **вищий рівень менеджменту** – верхівка управлінської піраміди галузі, підприємства, установи, організації або фірми;

- **середній рівень менеджменту** – відповідає за розвиток та реалізацію оперативних планів, розробку процедур запровадження тих рішень, які прийняті вищим керівництвом.
- **операційний менеджмент** – найнижчий рівень управління, сюди входять управлінці, які безпосередньо відповідають за керівництво роботою службовців та робітників.

Існують загальновизнані **школи менеджменту**: американська, японська та європейська. Японський підхід до менеджменту за своєю сутністю концептуально відрізняється від американського, що пояснюється різним світоглядом, тобто поглядом на роль і місце людини у світі і Космосі, типом мислення, філософією організації життя людини, природою соціокультурного середовища. Японська система визнає людину невід'ємною часткою Космосу, яка не повинна порушувати рівновагу, проте американська та європейська вважають людину центром організації Всесвіту, тому вона має діяти прагматично на користь власного інтересу.

Зазначеними школами накопичено багато корисного, що можна розумно використовувати після творчого опрацювання у нашій державі, зокрема:

– *у американців* – ініціативність, високий професіоналізм, рішучість, організованість та діловитість;

– *у японців* – непідробна турбота про кожного робітника, згуртованість, наполегливість, бажання досягнути досконалості, внутрішньої гармонії, соціально безпечного характеру виробництва;

– *у французів* – гуманність організаційної культури, досить висока культура спілкування;

– *у німців* – раціоналізм, пунктуальність, розумна концепція комфортного добробуту для всіх.

Незважаючи на відмінності, ці школи об'єднує загальний підхід до принципів наукового менеджменту:

- увага до людини, формування умов для розкриття її потенціалу;
- виявлення інтересів людини, потреб і сподівань;

- пошук і розпізнавання елементів національної історії, культури, традицій для формування сучасної системи управління;
- створення відповідних умов для того, щоб у людини була можливість завдяки старанній праці задовольнити свої потреби;
- об'єднання працівників навколо загальної мети;
- забезпечення безперервного професійного навчання.

Опрацьовуючи український стиль менеджменту, слід зважати ще й на такі ментальні критерії: стиль життя українців – відданість справі, захоплення індивідуальною спрямованістю, домашні ж клопоти – на другому плані; характерна якість українців – обачність; форма ділових стосунків – контакти, переважно формальні; процес прийняття рішень – згори вниз – швидко, а знизу вгору – повільно, за ієрархічною структурою.

Педагогічний менеджмент як несанкціонований вплив змісту освіти на мислення і поведінку особистості

Подвійна ціннісно-смислова детермінація життєдіяльності особистості та наявність трьох рівнів регуляторів:архитепічного, нормативного і інформаційно-знакового призводять до появи мультиплікаційного ефекту, що впливає на поведінку людини на засадах принципу зовнішнього доповнення. Така спонтанність і несанкціонована дія вносить подразнення в організаційну свідомість освітян, оскільки корегує їхню поведінку незалежно від намірів і дії менеджерів освіти. Це так званий мультиплікаційний ефект, що притаманний усім соціальним системам, у тому числі й освітянській.

Отже, несанкціонований системою адміністрування вплив змісту освіти на свідомість людей, що перебувають у її сфері, потрібно називати **педагогічним менеджментом**. Ефективність і розмір цього несанкціонованого впливу на особистість визначається освітньою парадигмою, що культивується у тому навчальному закладі, в якому навчається особа.

Наразі у сфері навчально-виховної теорії і практики існує, як відомо, декілька освітніх парадигм, які протистоять

технократизму і сформувалися у розколотій на Модерн і Постмодерн цивілізації. Для того, щоб переконатися у цьому, достатньо звернутися до джерел з порівняльної педагогіки[67].

Тільки у Російській Федерації у форматі технології розвиваючої освіти розробляється декілька парадигм, що претендують на звання прогресивних у XXI столітті. Серед них технологія розвиваючої освіти Г. К.Селевко[68]; система розвиваючого навчання Л. В. Занкова; технологія розвиваючого навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова; технологія діагностичного прямого розвиваючого навчання А. А. Вострикова; системи розвиваючого навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості І. П. Волкова, Г. С. Альтшулера, І. П. Іванова; особистісно-орієнтоване навчання І. С. Якіманської; технологія саморозвитку особистості учня А. А. Ухтомського – Г. К. Селевко; школа авторизованої освіти Н. Н. Халаджан – М. Н. Халаджан; інтегрована технологія розвиваючого навчання Л. Г. Петерсон та ін. До того ж відомий дослідник Б. С. Гершунський у праці "Философия образования для XXI века" досить детально аналізує стан та перспективи практично-орієнтованих освітніх концепцій[69].

В Україні також розглядається й пролонгується у майбутнє декілька парадигм. Звернемося до аналізу В. О. Огнев'юка, який серед перспективних освітянських програм називає: когнітивно-інформаційну (знаннєву), культурологічну, особистісно-орієнтовану, компетентісну парадигми[70]. При цьому ми вважаємо, що в Україні проблема розширення демократичних засад у вищій освіті буде практично вирішуватись у протиборстві нині існуючої когнітивно-інформаційної парадигми та особістісно-орієнтованої парадигми освіти. Це аргументовано доводить В. О. Огнев'юк. До такої

---

[67] Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи: Навчальний посібник. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 2002. – 139 с.

[68] Селевко Г. К. Технологи развивающего образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.

[69] Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во "Совершенство", 1998. – 608 с.

[70] Огнев´юк В. О.Освіта міжпарадигмального періоду // Нова парадигма. – 2006. – № 50. – С. 36-48

думки нас підштовхують і праці інших дослідників особистісно-орієнтованого навчання, зокрема праці Ш. О. Амонашвілі[71], О. В. Бондаревської[72], І. А. Зязюна[73], С. І. Подмазіна[74], М. І. Романенко[75] та ін.

Отже, у процесі еволюційного розвитку від доби аграрно-ремісничої та аграрно-індустріальної культури до сучасної інформаційно-технологічної епохи в освіті було сформовано низку парадигм, які співіснують у сучасній філософії і педагогічній практиці. Отже, парадигмальний простір не є однорідним, оскільки жодна з відомих парадигм не зникала. Питання постає лише в контексті запиту на ту чи іншу парадигму для відповідної освітньої системи. Період переходу від домінуючої ролі однієї парадигми до іншої можна визначити як міжпарадигмальний.

Кожна з цих парадигм по-своєму впливає на свідомість, мислення і поведінку особистості. Найбільш потужний вплив здійснює парадигма особистісно-орієнтованого навчання, тому щодо неї існує підвищена увага з боку організаторів освіти.

Педагогічний менеджмент як засіб формування особистості відомий педагогічній науці. Так, наприклад, в американському педагогічному менеджменті велика увага зосереджується на інформуванні школярів про норми, правила і вимоги та їхнє усвідомлення дитиною. Прибічники педагогічного менеджменту в Америці в своїх роботах і методичних рекомендаціях мало враховують причини і мотиви, що викликають ту чи іншу поведінку або вчинок. Методи пізнання і формування особистості дитини в американській теорії педагогічного менеджменту відносять до превентивних методів,

---

[71] Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.

[72] Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование как прогностическая модель педагогической культуры XXI века: [Из опыта работы ряда средних школ г.Ростова] // Инновационная школа. – 1998. – Кн. 2. – С. 14-20.

[73] Зязюн І. А. Гуманізм освіти XXI століття: філософський і психологічний аспект // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ "ХПІ". – 2002. – № 2. – С. 24-35.

[74] Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. – Запорожье: "Просвіта", 2000. – 250 с.

[75] Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнитивні детермінанти розвитку сучасної освіти: Рукопис дис. … д-ра філос. наук. – Дніпропетровськ, 2003. – 436 с.

зосереджуючи управління на формуванні мотивів досягнення прагматичних цілей кар'єрного росту і соціального успіху. Американський педагогічний менеджмент реалізує програму "опосередкованих контактів", яка передбачає залучення учнів до розробки планів власної діяльності, правил та вимог, спільної реалізації інших елементів організаційної діяльності вчителя.

Отже, теорія педагогічного менеджменту набула широкого розвитку у світовій педагогіці і може бути використана для вдосконалення управлінської діяльності вчителя в новому соціокультурному стані діяльності вітчизняної школи як один зі шляхів переходу до особистісно-орієнтованої освіти. Ми не можемо стверджувати, що вітчизняна педагогічна наука не зверталася до цієї проблеми, оскільки українська освіта має свої традиції педагогічного менеджменту, які засновані на теоретичних працях В. О. Сухомлинського і А. С. Макаренка.

При вивченні питання педагогічного керівництва колективом А. С. Макаренко вважав, що починати роботу в неорганізованому класі потрібно з впливу не на конкретних учнів, а на весь клас. Він писав, що школа повинна з першого ж дня поставити учню тверді, незаперечні вимоги суспільства, озброїти дитину нормами поведінки. При цьому вимоги повинні випереджувати розвиток особистості і, найголовніше, переходити у вимоги виховання до самого себе.

Усе це так, але новий етап суспільного розвитку, що тяжіє до глибокої демократизації усіх сфер життя сучасної спільноти, вимагає розробки і впровадження у галузь вітчизняної освіти глибоко продуманої програми менеджерської підготовки випускників шкіл і молодих спеціалістів, менеджерської підготовки вчителів-предметників та спеціальної підготовки і підвищення кваліфікації керівного складу навчальних закладів. Це має бути нашою відповіддю на виклики, що несе у собі стихійна глобалізація, демократизація, маніпуляція свідомістю молоді з боку політичних партій і блоків, нарощування агресивності реклами, прогресуюча аномія українського суспільства, правовий нігілізм, а також корозія суспільної і професійної моралі.

Для забезпечення наукового підходу до аналізу співвідношення менеджменту освіти і педагогічного менеджменту важливо звернути увагу на відмінність між поняттями "освітній менеджмент" і "педагогічний менеджмент".

Педагогічний менеджмент пов'язаний з діяльністю вчителя, який безпосередньо працює з дитиною та дитячим колективом (наприклад, управління процесом засвоєння знань тощо), а не з діяльністю керівника освітньої організації. Тому під "педагогічним менеджментом" розуміємо управління безпосередньо педагогічним процесом – використання різних організаційних, методичних, технологічних прийомів реалізації навчально-пізнавального і навчально-виховного процесів. Така діяльність не може розглядатись як управління освітньою системою чи освітньою організацією, якою є школа чи інший освітній заклад. Управління педагогічним процесом в закладі освіти є лише складовою процесу управління закладом як цілісною освітньою організацією.

Отже, "педагогічний менеджмент" розглядає учителя, викладача, вихователя як суб'єкта системи управління освітнім процесом, який виконує менеджерські функції, що спрямовані на створення умов педагогічної підтримки, допомоги учневі і орієнтований на досягнення цілей особистісного розвитку дитини, її підготовки до життя в нових соціально-культурних умовах. На відміну від цього менеджер освіти повинен досконало знати об'єкт управління, тобто структуру освітньої системи і всі процеси, що в ній відбуваються, проте, знати їх не як знає учитель, що має справу з окремими освітніми процесами, а як керівник, який бачить цей об'єкт з позицій системного цілого і здатний забезпечити прийняття управлінських рішень на основі знання про специфіку кожної конкретної освітньої системи, освітньої організації, конкретного стану суспільства, провідних тенденцій та специфіки трансформацій сучасного світу.

Отже, освітній менеджмент і педагогічний менеджмент мають загальне, особливе і одиничне. Загальним для них є те, що вони обидва здійснюють вплив на особистість, яка знаходиться у сфері навчально-виховної діяльності; особливе визначається мірою участі менеджерів освіти у їхньому

використанні: якщо менеджмент освіти – це цілеспрямована дія суб'єкта управління, то педагогічний менеджмент – безособовий і спонтанний вплив семантичного матеріалу (ідей, концепцій, символів, архетипів) на особистість; одиничне залежить від низки чинників, що задіяні у навчально-виховному процесі (стан галузі освіти, рівень акредитації і профіль навчального закладу та ін), особистісних характеристик учасників освітянської взаємодії (викладача і студента), часу і місця, в якому вона відбувається.

Концептуалізація управління освітою на початку XXI століття

Філософія освіти не має на меті і не може розробити теорію менеджменту освіти, оскільки це є прерогативою науки управління, до якої входить як складова теорія менеджменту. Філософія освіти зупиняється на розробці концептів, з яких потім теоретичною думкою формуються парадигми, концепції та теорії управління освітою. Різниця між ідеєю-концептом і парадигмою полягає у тому, що наповнений змістом концепт поступово перетворюється у парадигму, тобто сукупність ідей, що презентують провідну ідею-концепт.

Наразі у науковій літературі досить широко висвітлено сутність і зміст основних теорій, концепцій і моделей організації управління, що задіяні в реалізації державної політики та широко застосовуються у світовій управлінській практиці.

Результати дослідження концептуальних засад сучасного менеджменту виявили низьку ефективність і слабкість авторитарних методів управління, які ще домінують у діяльності організаційних формувань на постсоціалістичному просторі, де Україна не є винятком. До цього часу такі результати існували у вигляді гіпотез чи гасел. Нам ще треба зробити чимало для того, щоб стратегічною перспективою у формуванні нової вітчизняної системи управління освітою став розвиток і утвердження демократичних механізмів, принципів та методів управління, адже Україна у XXI столітті повинна утвердитись як правова, демократична, економічно могутня і незалежна держава.

Усе вищенаведене дає змогу констатувати, що вітчизняна філософія освіти спроможна на основі напрацювань, висвітлених в управлінській, політологічній, соціологічній і педагогічній науковій літературі, виокремити і формалізувати найбільш поширені ідеї, що згодом розгорнуться у теорію управління освітою.

Наразі до традиційних для української освіти, а також таких, що мають певну перспективу на теренах нашої держави, на нашу думку, належать наступні концепти:

а) традиційні концепції управління, дію яких ще треба подолати:

– парадигма адміністративного менеджменту освіти;

– парадигма технократичного управління освітою;

– патерналістська (комуністична, соціалістична) парадигма управління освітою;

б) інноваційні управлінські концепції, що мають перспективи у XXI столітті:

– ліберальна парадигма управління освітою;

– аксіологічна парадигма управління освітою (В. В. Крижко);

– синергетична парадигма управління освітою (В. Г. Буданов, В. Г. Кремень);

– саморегуляційна парадигма освіти (В. П. Бех).

Коротко розглянемо кожну з них.

Традиційні концепції управління, дію яких ще треба подолати:

1. Парадигма адміністративного менеджменту освіти базується на використанні класичних для науки управління 14-ти адміністративних принципах, які були введені у науковий обіг Анрі Файолем, Мері Паркер Фоллет і Честер Барнард[76]. Вважається, що деякі з них зберігають свою вагомість для теорії управління дотепер, зокрема наступні:

• *Єдиноначальність.* Кожен підлеглий отримує накази від одного і тільки одного начальника.

• *Розподіл праці.* Спеціалізація управлінської і технічної праці дає змогу досягти вищих результатів при докладанні такого самого обсягу зусиль.

[76] Дафт Р. Менеджмент. 6-е изд./ Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – С. 79.

• *Єдність напряму і єдиний план роботи.* Схожі види діяльності у межах організації повинні бути об'єднані під керівництвом одного менеджера.

• *Скалярний ланцюжок управління.* Ланцюжок владних повноважень, що випливає з ієрархічної вершини організації, тягнеться вниз, охоплюючи всіх її працівників.

А. Файоль вважав, що ці принципи повинні застосовуватися в будь-якій організації незалежно від її внутрішнього устрою. Він також визначив основні функції або елементи менеджменту, які зберігають своє значення і в сучасних концепціях управління: планування, організація, командний ланцюжок, координація і контроль. М. Фоллет шукала відповіді на питання, що мають велике значення для управління освітою і нині: етика, влада, лідерство, максимізація внеску підлеглих. Ч. Барнард запропонував концепцію неформальної організації, яка притаманна будь-якій організації, у тому числі й закладам освіти. Її природним чином утворюють існуючі соціальні групи. Вчений наполягав на тому, що організацію не можна розглядати як бездуховний механізм.

Сучасний менеджмент у національній системі освіти полягає у реалізації принципів та законодавчих норм, що випливають з Конституції України та змісту Законів України "Про освіту" і "Про вищу освіту".

Державна політика у галузі вищої освіти України визначається Верховною Радою України і ґрунтується на наступних принципах:

– доступності та конкурсності здобуття вищої освіти кожним громадянином України;

– незалежності здобуття вищої освіти від впливу політичних партій, громадських і релігійних організацій;

– інтеграції системи вищої освіти України у світову систему вищої освіти при збереженні та розвитку досягнень і традицій української вищої школи;

– наступності процесу здобуття вищої освіти;

– державної підтримки підготовки фахівців для пріоритетних напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень;

– гласності при формуванні структури і обсягів освітньої та професійної підготовки фахівців.

Реалізація державної політики у галузі вищої освіти України забезпечується шляхом:

– збереження і розвитку системи вищої освіти та підвищення її якості;

– підвищення рівня освіченості громадян України, розширення їхніх можливостей для отримання вищої освіти;

– створення та забезпечення рівних умов доступності до вищої освіти;

– надання цільових, пільгових державних кредитів особам для здобуття вищої освіти у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України;

– забезпечення збалансованої структури та обсягів підготовки фахівців з вищою освітою, що здійснюється у вищих навчальних закладах державної й комунальної форм власності, за кошти відповідних бюджетів, фізичних та юридичних осіб, з урахуванням потреб особи, а також інтересів держави і територіальних громад;

– надання особам, які навчаються у вищих навчальних закладах, пільг та соціальних гарантій у порядку, встановленому законодавством;

– належної підтримки підготовки фахівців з числа інвалідів на основі спеціальних освітніх технологій.

Громадяни України мають право безкоштовно здобувати вищу освіту в державних і комунальних вищих навчальних закладах на конкурсній основі в межах стандартів вищої освіти, якщо певний освітньо-кваліфікаційний рівень громадянин здобуває вперше. Вони вільні у виборі форми здобуття вищої освіти, вищого навчального закладу, напряму підготовки і спеціальності.

2. Парадигма технократичного управління освітою дісталася нам у спадщину від індустріальної фази розвитку і продовжує активно діяти, модернізуючись у сучасних умовах. При цьому технократизм слід розглядати як специфічну взаємодію людей між собою, в основі якої лежить теорія технічного знання, що використовується як методологія управління суспільством і освітою як його підсистема. *Зміст*

технократизму в управлінні освітою є сукупністю дій менеджерів з інженерно-технічною освітою, які управляють при допомозі технічних засобів і використовують в якості методологічної основи технологічний детермінізм.

Сутністю технократизму є підкорення управлінської діяльності у сфері розвитку суспільства, освіти і людини ідеологемі наукової об'єктивності, а також відсування на другий план ірраціональності і чуттєвої культури, що призвело до того, що людина – основне джерело флуктуацій соціального розвитку і головна виробнича сила суспільного виробництва – перетворилася на "гвинтик" Соціальної машини.

Філософія освіти може сприяти обмеженню агресивності технократизму і пом'якшити його вплив на освіту. Для цього філософія освіти повинна сформувати якісно нову категоріальну сітку, завдяки чому здійснюватиметься процес пізнання незалежного від нас об'єктивно існуючого світу і зворотний до нього процес гуманізації пізнання, симбіозу набутого знання та особистості студента. В результаті спроектоване людиною майбутнє не буде відображенням динамічної логіки об'єктивної дійсності, а міститиме артефакти творчої духовної діяльності індивіда, що виражаються у цінностях. Філософія тим самим уводить нові уявлення про бажаний спосіб життя, який пропонує людству, і починає функціонувати як ідеологія. Сукупність ідеологем, про які йшла мова вище, складають ідеологію пошуку концепції освіти XXI століття, в якій буде забезпечене якісно нове співвідношення технократизму і гуманізму.

Дослідження впливу технократизму на освітні концепції XXI століття не може вирішити навіть у теоретичному вимірі проблему подолання негативних наслідків тиску технократизму на освіту. Тому закономірним продуктом філософського аналізу є пропозиція щодо світоглядно-ідеологічних умов подолання "могутності" технократизму і вирощування гуманізму як його альтернативи. Оскільки жодна з існуючих парадигм освіти не є перспективною у добу Постмодерну, а розробити таку парадигму освіти повинна педагогічна теорія, то ми обмежились обґрунтуванням парадигмальної ідеї, навколо якої можна створити нову гуманітарну концепцію освіти. Стрижнем

такої теоретичної конструкції може стати особистість людини як невичерпне джерело й найвища цінність еволюції соціального світу.

3. Патерналістська (від лат. paternus – батьківський) **парадигма управління освітою** – це:

1) патронажне ставлення держави до своїх громадян, установ і організацій – до своїх працівників;

2) переконаність у тому, що держава, уряд зобов'язані турбуватися про своїх громадян, забезпечувати задоволення їхніх потреб за державний рахунок, брати на себе всі турботи стосовно благополуччя громадян.

На рівні установи освіти патерналізм виявляється у наступних рисах:

1) у системі довічного найму. Це створює атмосферу сімейних постійних стосунків;

2) в отриманні солідної грошової підтримки під час виходу на пенсію;

3) у системі автоматичного підвищення зарплати залежно від віку та стажу роботи;

4) у підготовці кадрів, що передбачає обов'язкове кар'єрне зростання;

5) у планомірній ротації кадрів.

Інноваційні управлінські концепції, що мають перспективу у XXI столітті:

1. Ліберальна парадигма управління освітою є новоутворенням, яке найближчим часом повинно набути значної ваги, оскільки тільки ця ідеологія й ідейно-політична течія сучасного життя не обмежує свободу поведінки людини у суспільстві та його підсистемах, зокрема й у галузі освіти.

Лібералізм є багатоманітним і мінливим, як і ті зміни, які він спричиняє, провокуючи своєю соціальною еманацією. Лібералізм немовби "ухиляється" від того, щоб його категорично ідентифікували класифікаціями і аналізом. Тому нам залишається задовольнятися аналізом "ліберо-форм": ліберальної інтелектуальної традиції, емансипаторських практик і експериментів, стилів і втілень соціальної критики, яка поширюється на всі виміри і сенси соціального – цінності та інституції, авторитети і святині тощо.

Силу лібералізмові надає, зокрема, і привабливість для розбудови галузі освіти, його світоглядна універсальність. Лібералізм є образом соціальної дійсності і водночас змістовно визначеною картиною соціального буття (певне сприйняття і тлумачення соціального та індивідуального буття як передумови і простору розгортання свободи), способом світосприйняття, самовизначення. Серцевинною ідеєю такого соціального світогляду є визнання свободи природним і "нормальним" явищем, яке повинно саме у такому розумінні стверджуватися в існуванні індивіда і групи, соціальних спільнот і етносів, держав і людства як такого взагалі.

Звідси випливає методологія до розробки і впровадження управління освітою з позицій лібералізму. На думку В. Заблоцького, вона має свою глибоку специфіку: продовження і поглиблення споконвічної лінії скептицизму і вільнодумства, здатності і спроможності людини долати пригнічуючу прикутість до умов свого часу і свого соціокультурного кола, здатність дивитися на норми та інституції, на цінності і вподобання з погляду можливого, належного, досконалого.

Суспільство завжди нагально потребує такої глибокої соціальної критики, навіть якщо вона не є "конструктивною" (деякі утворення й інституції неможливо виправити, а можна тільки знищити, викорінити) і її важко витримати.

2. Аксіологічна парадигма управління освітою (В. Г. Кремень, В. В. Крижко) ґрунтується на використанні цінностей у якості основного інструмента організації і регуляції навчально-виховного процесу.

До фундаментальних проблем філософії освіти по праву належить, на думку В. Г. Кременя, визначення її стратегічних цілей та аксіологічних основ. Тут варто звернутися до його праці "Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум" і навести використані ним аргументи, що виглядають здебільшого як роздуми дослідника, ніж як інструмент практичного управління освітою. Адже будь-яка діяльність завжди регулюється не лише метою, а й цінностями. Якщо *мета* відповідає на питання, що повинні одержати як результат діяльності, то *цінність* відповідає на питання, *для кого* це потрібно і *чи потрібно воно?*

При обговоренні проблеми цінностей, ідеалів і стратегій освіти важливо простежити, як зазначає В. Г. Кремень, чи є можливості поєднати *екологічну етику й нове ставлення до природи* з тенденціями сучасної науково-технічної творчості.

Дещо по-іншому розглядає зміст аксіологічної парадигми управління освітою **В. В. Крижко.** Він розглядає її у менш проблемному аспекті – в аспекті практичного використання цінностей у якості інструмента управління.

3. Синергетична парадигма управління освітою. Управлінський аспект найбільш виразно подають у своїх наукових роботах В. Г. Кремень і російський дослідник В. Г. Буданов. В умовах демократизації суспільства освіта все більше набуває рис відкритої системи, яка має можливість варіативного розвитку. Водночас у багатокомпонентній системі з великою кількістю позитивного і негативного видів зворотного зв'язку в освіті відбувається постійний рух, результатом якого є перехід її структур і підсистем з одного рівня впорядкованості на інший.

Для сучасного освітнього процесу, який будується на методологічних принципах філософії освіти, важливо визначити, на думку В. Г. Кременя, творчу сутність синергетики. Відомі варіанти визначення синергетики засновані на таких властивостях системи, як нелінійність, *когерентність, відкритість,* які насправді необхідні для самоорганізації освітніх систем; в освіті – особистість учня і викладача, колектив студентів і співтовариство викладачів, освітня установа й навколишнє середовище.

За В. Г. Будановим, синергетична в освіті полягає у застосуванні до сфери освіти семи принципів : два принципи Буття і п'ять Становлення. **Два структурних принципи Буття: 1) гомеостатичність; 2) ієрархічність.** Вони характеризують фазу "порядку", стабільного функціонування системи, її жорстку онтологію, прозорість і простоту опису.

П'ять принципів Становлення: 3) нелінійність, 4) нестійкість, 5) незамкнутість, 6) динамічна ієрархічність, 7) спостережуваність. Вони характеризують фазу трансформації, оновлення системи, проходження нею послідовних етапів шляхом загибелі старого порядку, хаосу

випробувань, альтернатив і, нарешті, народження нового порядку. При цьому ми розрізняємо **принципи становлення, що породжують** (3, 4, 5), які є необхідною і достатньою умовою реалізації, і конструктивні принципи становлення (6, 7), які описують збірку, деталі і **конструкцію процесу становлення,** а також його розуміння спостерігачами і сполучення з середовищем.

4. Саморегуляційна парадигма освіти (В. П. Бех) випливає з визнання ціннісно-смислової детермінації поведінки особистості у соціальному світі, що обумовлює організаційну активність людини у сфері освіти і реалізується шляхом формування "суб'єкт – суб'єктних відносин". Принцип її саморозгортання полягає у взаємодії підстави – організаційної свідомості, організаційних знань, умінь і навичок та організаційної культури, з одного боку, а з другого – умов, що утворює система адміністративного управління ВНЗ.

З боку особистості, що навчається – це сукупність стохастичних процесів, заснованих на позасвідомому впливі ідей, сенсу та інших інформаційно-семантичних або логічних структур на інтелектуальну сферу особистості і поведінку студентства, що відбувається у ході навчально-виховного процесу та самоосвіти.

З боку адміністрації ВНЗ – це цілеспрямований процес залучення студентства до реалізації певних функцій, які входять до управлінського циклу, шляхом делегування частини владних повноважень з рівня адміністративного управління (ректорату) ВНЗ на рівень системи студентського самоврядування, що робить його співучасником цілераціонального управління навчально-виховним процесом.

Інтегративним процесом є динамічна пульсуюча взаємодія циклічного характеру, що призводить до становлення системи саморегуляції ВНЗ на основі ціннісної регуляції, зумовленої партнерською співпрацею ректорату з системою студентського самоврядування, з одного боку, а з другого – зі смисловою самоорганізацією особистостей освітян (викладачів, які професійно забезпечують організаційну роботу студентів, що займаються пошуком власного місця у житті і водночас забезпечують власний діловий успіх у суспільстві).

Причина і наслідок у цьому випадку міняються місцями. Кожен з учасників навчально-виховного процесу може виступати агентом, що спонукає до дії іншого учасника, за яким автоматично закріплюється функція зворотного зв'язку. Взаємодія стає гармонійною, а система – аутопоезисною, тобто здатною до самовідтворення. Тому не випадково хорошим вважається той вчитель, якого може випередити учень.

Таким чином, філософія освіти як потужна гносеологічна зброя формує світоглядно-ідеологічну призму вивчення і оволодіння явищем менеджменту освіти. Вона на основі філософської рефлексії формує необхідний дискурс для того, щоб встановити походження, природу, сутність, зміст, форми, види та рівні цього явища, визначає провідну ідеологему розробки теорії управління освітніми системами.

Філософська характеристика явища менеджменту полягає в тому, що визнається:

- семантична природа явища управління освітніми процесами;
- сутність менеджменту освіти позначена як регуляція поведінки людини за допомогою ціннісно-смислового субстрату;
- зміст менеджменту розгортається як соціальна взаємодія учасників навчально-виховного процесу під час прийняття управлінських рішень, що виступає процесом-посередником на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- визнано існування двох провідних форм менеджменту освіти:

  – культурологічної, яка діє на основі вже існуючих цінностей культури і тому стабілізує будь-яку освітню систему шляхом забезпечення гомеостазу;

  – смислової, яка діє на основі продукування нових смислів і тому забезпечує інноваційний розвиток у режимі гомеорезу або руйнує систему освіти (гомеоклаз);
- на основі традицій і новаторства формується інтегративна форма явища управління освітніми процесами, що викликає мультиплікаційний ефект,

оскільки така освітня система стає саморегуляційною і здатною до самовідтворення;

- у системі освіти діє три рівні саморегуляції поведінки людини, що притаманні соціальному світові взагалі, а саме: архетипічна, нормативна і інформаційно-знакова;
- особистості викладача, який виступає у якості суб'єкта управлінської діяльності, і студента, який навчається шляхом формування розвиненої власної організаційної свідомості, здатні перейти від "суб'єкт-об'єктних" до "суб'єкт-суб'єктних" стосунків і утворити у сфері навчально-виховної діяльності самовідтворювальні соціальні системи;
- у соціальному організмові навчальної форми ідеї, що становлять зміст освіти, і архетипи впливають на мислення освітян поза впливом вчителя, що призводить до прояву такого додаткового явища, як педагогічний менеджмент, а його дія за принципом зовнішнього доповнення завжди виводить систему з рівноваги;
- у системі освіти мають місце усі три види причинності: телеологічна, закладена у ментальні структури; каузально-механічна, відтворена у законах, нормативно-правових актах та моральних кодексах; вільна, що спонтанно виявляється у процесі смислопородження особистістю;
- комбінація форм управлінських дій у горизонтальній площині утворює види менеджменту, серед яких найбільш поширеними є економічний та інноваційний,;
- комбінація форм управлінських дій у вертикальній площині утворює рівні менеджменту, серед яких найбільш поширеними є: наддержавний, державний, регіональний, корпоративний, самоменеджмент;
- ідеологія, що закладається у філософське бачення освітньої системи на шляху до повноцінної теорії менеджменту освіти, викликає концептуалізацію організаційної діяльності;

- наразі головними концептами, які повинні розгорнутися у сталу теорію менеджменту освіти, є традиційні (адміністративний, технократичний, патерналістський) та інноваційні (ліберальний, акмеологічний, синергетичний, саморегуляційний, матричний).

УРИВКИ З ТВОРІВ ПРО СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЙ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Патерналізм як управлінська модель для роздумів та аналізу

Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2005. – С. 353-354.

Патерналістська (від лат. *paternus* – батьківський) парадигма управління освітою – це:

1) патронажне ставлення держави до своїх громадян, установи – до своїх працівників;

2) переконання в тому, що держава, уряд повинні турбуватися про громадян, забезпечувати задоволення їхніх потреб за державний рахунок, брати на себе всі турботи стосовно благополуччя громадян.

Патерналізм – це модель поведінки у певному культурному полі; він включає в себе власні специфічні фундаментальні та інструментальні цінності, характеризується певними нормами, символами та етикетом. Основна визначальна риса патерналізму – особлива ціннісна система стосунків, заснована на вірі та відданості. Керівник, що дотримується емоційної моделі патерналістської поведінки, твердо переконаний у власних зобов'язаннях піклуватися про своїх працівників, він відчуває себе відповідальним за всі їхні дії та вчинки. Для патерналізму характерне дріб'язкове опікування працівниками, бажання регламентувати всі сторони їхнього життя. Патерналізм сприяє утворенню серед робітників групи, розбещеної господарчими подачками. Патріархальні стосунки за таких умов виглядають як ілюзія, обман.

Апостол патерналізму Е. Мейо писав: "Стосунки, що нагадують сім'ю, можуть бути на підприємстві, де кількість працівників не перевищує двохсот осіб". Жодна, навіть найкраща, система управління,

вважав Ф. Тейлор, не повинна впроваджуватись, якщо вона сприймається колективом занадто неприхильно. Завжди потрібно намагатися зберігати гарні стосунки між підприємцями та працівниками.

***Завдання**: Чи має перспективу у сучасній Україні патерналістська модель управління освітою?*

Ліберальна перспектива розвитку України і управління освітою

Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2005. – С. 351-352.

В. Заблоцький відзначає, що лібералізм є багатоманітним і мінливим, як і ті зміни, які він спричиняє і провокує своєю соціальною еманацією (випромінюванням). Він ніби "ухиляється" від того, щоб його ідентифікували чи класифікували.

Основною ідеєю ліберального світогляду є *визнання свободи природним і "нормальним" явищем,* яке повинно саме у такому розумінні утверджуватися в існуванні індивіда, групи чи соціальної спільноти. У словнику слово "ліберал" трактується як "вільнодумство", "людяність", "терпимість", "поміркованість", "здатність мислити широко, відкрито".

Бути лібералом означає широко і відкрито мислити, бути неупередженим, здатним на самостійні вчинки тощо. Лібералізм уникає категоричної усталеності у судженнях про людину, неможливо знайти "канонічне" утвердження людини у якійсь непохитній визначеності і передбачуваності. Лібералізм вирізняється відсутністю втручання керівника в роботу колективу. Діяльність установи, колективу практично залишена на самоплив. Щоб не опинитися в складній ситуації, керівник-ліберал ухиляється від прийняття рішень, а виробничі питання змушений вирішувати для зміцнення власного становища. Він схильний до відкладання прийняття рішень.

Ліберальний підхід до явищ зумовлює можливість ситуативного тлумачення лібералізму, тобто у будь-якій ситуації можна прийняти більш або менш ліберальне рішення, проводити більш або менш

ліберальну політику, сприяти затвердженню ліберального стилю стосунків або ж зводити їх нанівець.

Некерована лібералізація – це *емансипація* (звільнення від залежності, скасування певних обмежень), перехід із статусу пригніченого і експлуатованого об'єкта у статус суб'єкта, агента, який набуває можливості діяти.

"Комунікаційне бачення" ліберальних цінностей означає:

1) взаємодія – це добре;

2) взаємодію треба робити більш інтенсивною;

3) люди можуть бути залучені до взаємодії законним шляхом;

4) взаємодія повинна розширюватися територіально.

***Завдання**: Як би Ви оцінили перспективу ліберальної моделі управління освітою крізь призми:*

а) української ментальності;

б) ринкової моделі розвитку України;

с) вимог Болонського імперативу;

д) перспектив формування суспільства знань?

Аксіологічна парадигма управління освітою В. В. Крижко

Крижко В. В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посібник / Крижко В. В., Мамаєва І. О. – К.: Освіта України, 2005. – С. 194.

Структурно-логічну архітектуру аксіологічної парадигми вибудовують, за В. Крижко, наступні компоненти:

а) теоретико-методологічний (філософський): культурне середовище людської діяльності, започаткованої на принципах гуманізму;

б) соціально-педагогічний – знання про Всесвіт, людину та середовище її ціннісно-діяльнісного існування; продукування та розвиток моральних норм; аксіологію, акмеологію як необмежений та відкрий ареал дослідження проблем людського самоцінного буття;

в) технологічний: аналіз та корекція досвіду ціннісної людської діяльності; напрацювання і розвиток "технологій" успішної та емоційно-позитивної діяльності людини (результат – самореалізація, самоцінність, щастя);

г) у плані технологічного запровадження аксіологічної парадигми до реалій освітнього простору необхідно ще раз повернутися до чіткого визначення її ареалу.

Смисловим інструментарієм цієї парадигми виступає педагогічна аксіологія – наука про цінності освіти, в яких представлена система значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості...

Полем діяльності аксіологічної парадигми є освіта з усією її інфраструктурою. Б. Гершунський... виокремлює принаймні чотири змістовних аспекти освіти: освіта як цінність, освіта як система, освіта як процес, освіта як результат.

***Завдання**: У чому полягає сутність педагогічної аксіології? Чим вона відрізняється від системи загальнолюдських цінностей?*

Синергетична модель розвитку освіти В. Г. Кременя

Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – С. 494-499.

Роль принципів у синергетичному підході виконують *патерни нового мислення.* Вони містять у собі нове знання про самоорганізацію та саморозвиток *відкритих нелінійних систем* і дають змогу збагатити наші уявлення про освітньо-педагогічні явища й процеси. Практично всі існуючі системи – патерни, оскільки є нелінійними і відкритими. А отже, їхнє функціонування і розвиток будуються на основі механізмів і *процесів самоорганізації і саморозвитку.* Передумовами для виникнення і перебігу процесів самоорганізації і саморозвитку є здатність системи обмінюватись із середовищем енергією, речовиною та інформацією; достатня віддаленість системи від точки рівноваги; нерівноважність системи, внаслідок чого посилення *флуктуації* може призвести до дезорганізації колишньої структури. *Хаос* виконує конструктивну роль у процесах самоорганізації: з одного боку, він руйнівний, тому що хаотичні малі флуктуації за певних умов призводять до руйнування складних систем; з другого – творчий, тому що лежить в основі механізму об’єднання простих структур у складні, узгодження темпів їхньої еволюції, виведення системи на вищий рівень

розвитку. Руйнуючи, хаос будує, а будуючи, він призводить до руйнування.

Для життєдіяльності саморегульованих систем важливе значення має не тільки *стійкість і необхідність,* а й *нестабільність і випадковість.* "Процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості та необхідності і завжди пов'язаний з переходом від нестійкості до сталості. Хоча стійкість, стабільність, рівновага являють собою необхідні умови для існування і функціонування цілком певної конкретної системи, однак перехід до нової системи і розвиток загалом неможливі без ліквідації рівноваги, сталості й однорідності. Новий порядок і динамічна структура виникають завдяки посиленню флуктуації..."[…]

Синергетична модель розвитку показує, що *нове з'являється у результаті біфуркацій як непередбачуване* і водночас *нове запрограмоване* у вигляді спектра можливих шляхів розвитку, спектра відносно стійких структур.

Ефективне управління системою є можливим при усвідомленні тенденцій її розвитку і здійснення на систему зворотного впливу, коли зовнішній вплив узгоджується з внутрішніми властивостями системи. Відкрита система є сильною, інтенсивною і впливовою. Закрита система здатна породжувати такий тип стійкості, який може заважати її розвитку.

Отже, *синергетичний підхід – це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності*, котра передбачає застосування *сукупності ідей, понять, методів* у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самодостатніми системами. Синергетика – це спосіб поглянути на проблему освіти відповідно до сучасних вимог.

Розвиток міждисциплінарних підходів дуже близький за формою і за суттю до викладання, тобто до освітнього процесу. В обох випадках доводиться осмислювати пройдений дослідниками шлях, виділяти в ньому найважливіші для розуміння ключові ідеї і результати. На цьому шляху можуть виникнути несподівані узагальнення і нове бачення вирішення проблем. Так, найменші зміни в системі освіти можуть призвести до великих змін у суспільстві. Недарма мудрий *Конфуцій* говорив, що в разі крайньої потреби можна пожертвувати армією і навіть піти на значне скорочення економічного потенціалу, але в жодному випадку не можна жертвувати *станом розумів, тобто людьми освіченими.*

Реформи в галузі освіти мають великий масштаб і пов'язані з вирішенням завдань, що виходять далеко за межі тільки освітніх проблем. Наприклад, навіть незначне зниження рівня освіти призводить до криміналізації суспільства. І це лише один із прикладів. Так, *момент вибору* є дуже цікавим і водночас драматичним як для системи освіти, так і для всього суспільства загалом. Адже будь-який вибір є нічим іншим, як способом пройти *точку біфуркації.*

Дуже важливе значення мають нестійкі галузі. Вони можуть докорінно змінювати хід стійких. Синергетика створює "сито", яке надає можливість відокремлювати головні фактори від другорядних. Так само малі причини можуть мати великі й трагічні наслідки. А синергетичний підхід допоможе виявити точки вразливості систем суб'єкта навчання і виховання, освіти загалом, її можливі альтернативи.

Філософія освіти повинна залучити до свого дискурсу поняття, принципи, методи синергетики, які допоможуть звільнити свідомість від ідей і методів насильницької педагогіки, від застосування засобів і способів прямого впливу на особистість. Використання синергетичного підходу в практичній діяльності сприяє збагаченню навчально-виховного процесу *діалоговими засобами* і методами освітньо-педагогічної взаємодії, що, передусім, інтенсифікує розвиток як учнів, так і викладачів. У цьому полягає одне із завдань філософського підходу до процесів освіти загалом.

***Завдання**: Яке місце і роль автор відводить методології синергетики у розбудові теорії управління освітою?*

Саморегуляційна парадигма В. П. Беха

Бех В. П., Бех Ю. В. Саморегуляційна парадигма освіти як процес і продукт концептуалізації управління галуззю // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 77. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 21-26.

Сутність саморегуляційної парадигми полягає, на нашу думку, у тому, що студентська самоорганізація та управлінська діяльність ректорату ВНЗ призводять до утворення системи ціннісно-смислової детермінації управління навчальним закладом освіти. Тригерним механізмом тут виступає процес широкої демократизації галузі освіти. З

одного боку, тут діє культурологічна складова, що відтворюється педагогічними традиціями, а з другого – за принципом зовнішнього доповнення про себе заявляє смислопородження інноваційних змін, що притаманні особистості. Їхня взаємодія призводить до значного додавання у сфері саморозгортання атрибутивних властивостей, які притаманні так званим найпростішим соціальним організмам, і ВНЗ тут не виключення.

Подамо головні результати процесу демократизації вищої освіти у дискурсі становлення суспільства знань, що веде до створення саморегуляційного комплексу у сфері освіти […]

Саморегуляційна парадигма освіти

№ п/п	**Етап філософської рефлексії**	**Підстава, або внутрішній потенціал процесу демократизації**	**Умови, або зовнішній чинник процесу демократизації**	**Системний ефект процесу саморозгортання демократизації вищої освіти**
1.	**Сутність** Процесу демократизації вищої освіти	*Самоорганізація* особистості, що детермінується використанням смислогенезу (ідей, смислів, наукової інформації, знання, архетипів культури, символів, логічних або семантичних структур взагалі) як параметру управління навчально-виховним процесом	*Регуляція/управління* поведінкою особистості завдяки введенню її у поле нормативного (правового і морального) зовнішнього тиску як цілераціональних дій органу адміністративного управління ВНЗ із залученням студентів до організаційно-розпорядчої діяльності у просторі навчально-виховної роботи	*Саморегуляція* життєдіяльності трудового колективу на основі ціннісно-смислової детермінації, що реалізується в освітньому просторі ВНЗ за участю ректорату, професорсько-викладацького складу, системи студентського самоврядування, студентів та їхніх колективів

№ п/п	Етап філософської рефлексії	Підстава, або внутрішній потенціал процесу демократизації	Умови, або зовнішній чинник процесу демократизації	Системний ефект процесу саморозгортання демократизації вищої освіти
2.	**Зміст** Процесу демократизації вищої освіти	Сукупність стохастичних процесів, заснованих на позасвідомому впливі ідей, сенсу та інших інформаційно-семантичних або логічних структур на інтелектуальну сферу особистості і поведінку студентства, що відбувається у ході навчально-виховного процесу та у процесі самоосвіти	Цілеспрямований процес залучення студентства до реалізації певних функцій, що входять до управлінського циклу, шляхом делегування частини владних повноважень з рівня адміністративного управління (ректорату) ВНЗ на рівень системи студентського самоврядування, що робить його співучасником цілераціонального управління навчально-виховним процесом	Динамічна пульсуюча взаємодія циклічного характеру, що веде до становлення системи саморегуляції ВНЗ на основі ціннісної регуляції, зумовленої партнерською співпрацею ректорату з системою студентського самоврядування, з одного боку, а з другого – зі смисловою самоорганізацією особистостей освітян (викладачів, що професійно забезпечують організаційну роботу, і студентів, що зайняті пошуком свого місця у житті і забезпеченням власного ділового успіху у суспільстві).
3.	**Форма** процесу демократизації вищої освіти	Педагогічний менеджмент, самоуправління або самоменеджмент особистості, у тому числі тайм- і лайф-менеджмент, а також його колективна форма – система	Освітянський менеджмент з делегуванням частини повноважень системі студентського самоврядування шляхом	Саморегуляційна діяльність трудового колективу за принципом сталого розвитку ВНЗ як аутопоезисної системи за

№ п/п	Етап філософської рефлексії	Підстава, або внутрішній потенціал процесу демократизації	Умови, або зовнішній чинник процесу демократизації	Системний ефект процесу саморозгортання демократизації вищої освіти
		студентського самоврядування	широкого використання педагогічних традицій, ритуалів, притаманних сфері ВНЗ	допомогою специфічного функціонального органу – гомеостату
4.	**Критерій** процесу демократизації вищої освіти	Організаційна свідомість особистості освітянина як продукт його самоорганізаційної діяльності	Обсяг напрямів навчально-виховної діяльності або елементів управлінського циклу, що передані під юрисдикцію органів студентського самоврядування при збереженні контрольної функції за ректоратом ВНЗ у якісному вимірі і відсоток прийнятих управлінських рішень у царині навчально-виховної діяльності самостійно або разом з ректоратом ВНЗ у кількісному вимірі	Організаційна свобода особистості освітянина у просторі освіти будь-якого типу суспільства з набуттям надзвичайної динаміки у суспільстві знань як першої фази саморозгортання інформаційної цивілізації
5.	**Морфологічний орган саморегуляції ВНЗ**	Особистість майбутнього фахівця і система студентського самоврядування	Особистість менеджера освіти (ректора) і демократична форма органу системи адміністративного управління ВНЗ	Трудовий колектив ВНЗ і гомеостат як орган системи саморегуляції, що має функціональне походження і діє на основі поділу управлінської

№ п/п	Етап філософської рефлексії	Підстава, або внутрішній потенціал процесу демократизації	Умови, або зовнішній чинник процесу демократизації	Системний ефект процесу саморозгортання демократизації вищої освіти
				інформації на директивну і звітну.
6.	**Мультиплікаційний ефект** процесу демократизації вищої освіти	**Гомеорез** – сталий і цілісний розвиток соціального інституту вищої освіти на основі смислової детермінації поведінки особистості у соціальному просторі ВНЗ	**Гомеостаз** – збереження основних параметрів соціальної системи на основі ціннісної детермінації поведінки особистості у соціальному просторі ВНЗ	**Аутопоезис** – самовідтворення з одночасним розвитком соціальної системи на основі ціннісно-смислової детермінації поведінки особистості у соціальному просторі ВНЗ

Завдання: *У чому полягає ідеологія вивчення саморегуляційних засад у сфері освіти?*

Педагогічна матриця В. П. Андрущенка

Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ "Атлант ЮЕмСі", 2005. – 498 с. (С. 469-471).

Деякі фахівці розглядають українську педагогічну матрицю в дещо спрощеному вигляді, скажімо, як народну педагогіку, доповнену родинним вихованням, або ж як етнопедагогіку (сукупність емпіричних педагогічних знань і досвіду народу, що виражається в його поглядах на навчання та виховання підростаючого покоління). Подібне тлумачення педагогічної матриці є надто вузьким. Народне життя, його мова, історія, культура, народознавство, етнографія, мистецтво, наука тощо в українській педагогічній матриці завжди співіснували у тісній взаємодії з найновішими вимогами і досягненнями світової педагогічної думки. "І чужого научайтесь, й свого не цурайтесь..." – такою універсальною

формулою відобразив цю змістовну парадигму української педагогічної матриці Тарас Шевченко. Такою вона пройшла всіма щаблями історичної еволюції й постає перед світом нині.

Які ж характеристики української освіти вирізняють її серед інших національних систем і які з них можна вважати "матричними"? Розгорнуту відповідь на це запитання знаходимо в педагогічних творах К. Ушинського і М. Драгоманов, С. Русової і Г. Ващенка, А. Макаренка і В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі і В. Захаренка, М. Стельмаховича та інших видатних українських педагогів, які послідовно, крок за кроком обстоювали ці характеристики української освіти у своїй теоретичній і практичній педагогічній діяльності. Звичайно, для цього потрібні час і терпіння. Тому, не претендуючи на повноту і вичерпність, спробуємо сформулювати коротку відповідь. На наш погляд, педагогічна матриця української освіти включає в себе, насамперед, фундаментальні загальнолюдські цінності – працелюбність, повагу до землі, матері й родини, знання і пізнання, одвічно притаманні українському народу. Вона розгортається через змістовне наповнення ідеями "філософії серця" Сковороди – Юркевича, народознавства і українознавства Драгоманова – Ващенка, державницького патріотизму Грушевського, народної педагогіки і національного виховання Ушинського – Русової, шкільного самоврядування Макаренка, людинолюбства і сердечності у ставленні до дитини Сухомлинського.

Педагогічні погляди цих і багатьох інших видатних українських педагогів залишаються цілком реалістичними й перспективними для новітнього українського, європейського і світового простору саме тому, що вони ґрунтуються на високих наукових засадах, культурному досвіді поколінь, народній педагогіці, культурно-історичній традиції, які, як неопалима купина, постійно відроджуються й сяють все більш яскравими барвами на кожному новому повороті історії.

Вважаємо, що найбільш узагальнено й об'ємно педагогічну матрицю української освіти в наш час представив В. Сухомлинський. Його знамените кредо "серце віддаю дітям" є узагальненим і розгорнутим педагогічно-світоглядним продовженням української "філософії серця" Сковороди – Юркевича, реалізацією цієї ідеї в царині педагогічної теорії і практики, попри тоталітарні установки та норми організації шкільної справи радянської доби [...] Освітня система у В. Сухомлинського постала, насамперед, як виховна, природо- і людинознавча, людиноформуюча. Розгортаючись на міцному

фундаменті наукового знання, вона виховує людину і громадянина, зміцнює родину, об'єднує народ, утверджує віру, надію і любов як найбільш фундаментальні загальнолюдські цінності.

Власне, в цьому й виявляється національний характер української освіти. Німецька чи англійська системи освіти "серце" дітям віддати не в змозі. Не така в них філософія. Німець (від М. Лютера, Ф. Меланхтона, І. Канта, Г. Гегеля і до Ф. Дістервега і Ф. Фребеля), радше, буде говорити про необхідність виховання розуму чи кореляції виховання з державною владою (Ф.Шлейєрмахер); педагог з Великої Британії (від Ф. Бекона, Г. Спенсера, Дж. Ланкастера, Дж. Локка і М. Монтессорі) – про формування практичних (утилітарних) навичок або "виховання джельтмена", становлення малюків за допомогою старших учнів (белл-ланкастерська система) або про практично-раціоналістичний підхід до освіти тощо. Українці ж говорять про освіту і виховання як про справу "серця" – становлення високої духовності, порядності, людяності, а услід за цим – усіх інших якостей особистості, насамперед, базових: розуму, почуттів і волі, необхідних для самостійного життя і діяльності. Філософія серця, духовного життя, любові (згадаймо знамениту, але мало відому роботу П. Юркевича "Серце і його значення в духовному житті людини, за вченням Слова Божого") відображає той унікально "український дух", який лежить в основі національної культури, освіти і виховання.

Характерно, що в цьому ж напрямі та значенні (практично одночасно з В. Сухомлинським) розгортав власне бачення особливостей національної освітньо-виховної системи видатний український філософ В. Шинкарук. За його переконанням, сутність освітньої системи виявляється у здатності формування цілісної, гармонійної особистості, духовний світ якої – розум, почуття і воля – спонукають її бути Людиною. Виховання внутрішньої потреби й здатності людини до співчуття, милосердя, співпереживання, людинолюбства, вважав В. Шинкарук, є серцевинною основою освітньо-виховного процесу. На наш погляд, для системного викладу педагогічних поглядів у цього видатного українського філософа не вистачило часу. Проте, навіть те, що залишив В. Шинкарук у вигляді роздумів про людину, її світогляд та духовність, серцевинною основою якої є віра, надія і любов, дає змогу ідентифікувати його педагогічну спадщину як філософське обґрунтування своєрідної "матриці" національної системи освіти і

виховання. Педагогічна спадщина В. Шинкарука потребує додаткового поглибленого вивчення [...]

Педагогічна матриця української освіти є величиною помітною й стійкою. І все ж вона не залишається незмінною. Як і субстанція, що, на переконання Спінози, є причиною самої себе, українська педагогічна матриця має внутрішнє джерело розвитку (вона розвивається згідно з вимогами української зростаючої цивілізації) й водночас реагує на зовнішні суспільні вимоги, що зумовлюють характер і спрямованість світової динаміки […]

Отже, педагогічна матриця розвивається, вбираючи в себе все передове й прогресивне з вітчизняного та світового педагогічного досвіду; вона залишається сталою (тотожною самій собі), відлунюючи характер і унікальність української моделі освіти як такої. Інноваційні зміни, ініційовані Болонським процесом, торкаються, радше, зовнішнього боку освіти, її каркасу. Матриця ж залишається сталою, утримуючи освітній каркас у національно визначених контурах. Справедливим є й інше: проникаючи в матрицю, Болонські інновації розвивають її згідно із загальним розвитком європейського освітньо-культурного простору, а разом з нею розвивають її змінний каркас, який завдяки цьому набуває більш зрозумілих і прийнятних для європейської спільноти обрисів.

Завдання: *У чому полягає сутність педагогічної матриці? За допомогою яких засобів можливо управляти навчально-виховним процесом у межах педагогічної матриці?*

Проблемні питання

- ✓ Що висвітлює філософія освіти у царині управління навчально-виховною діяльністю?
- ✓ У чому полягає різниця між термінами “управління” і “менеджмент”?
- ✓ Що таке управління освітою?
- ✓ У чому полягає генезис управління освітою?
- ✓ Яку природу має управління освітою?
- ✓ У чому полягає сутність управління освітою?
- ✓ Охарактеризуйте зміст управління освітою? Яку роль відіграють “суб’єкт – суб’єктні” відносини у царині управління освітою?
- ✓ Які основні проблеми управління освітою ви можете назвати і охарактеризувати?

- ✓ Назвіть види управління освітою і вкажіть, як вони пов'язані з методами управління.
- ✓ Які рівні існують в управлінні освітою і які проблеми управління освітою вирішуються на кожному з них?
- ✓ Які види саморегуляції соціальних систем діють у сфері освіти?
- ✓ Назвіть і охарактеризуйте причинність у сфері освіти.
- ✓ Розкажіть про відомі вам підходи до управління освітою. Чим соціологічний підхід відрізняється від психолого-педагогічного і економічного?
- ✓ Як визначається освіта і управління у Законах України "Про освіту" і "Про вищу освіту"? Що принципово нового вносять ці закони до поняття "система освіти"?
- ✓ Що таке "педагогічний менеджмент"? Яке його походження і призначення? Який внесок у його зміст внесли класики української педагогіки?
- ✓ Яким є співвідношення у межах ВНЗ таких явищ, як менеджмент освіти, педагогічний менеджмент і самоменеджмент?
- ✓ Чому криза освіти є наслідком кризи управління в суспільстві?
- ✓ Розкажіть про спроби реформування управління освітою, зроблені в українському суспільстві наприкінці XX – на початку XXI століть.
- ✓ Чому людиноцентризм є провідною ідеологемою розбудови сфери освіти на початку XXI століття?
- ✓ У чому полягає концептуалізація управління сферою освітою? Який зв'язок вона має з теорією менеджменту освіти?
- ✓ Які концептуальні підходи до управління освітою є малоперспективними на сьогодні і чому?
- ✓ Які концептуальні підходи до управління освітою є перспективними для XXI століття і чому?
- ✓ У чому полягає привабливість ліберальної парадигми управління освітою? Якою є її перспектива в Україні?
- ✓ Визначте організаційний потенціал аксіологічної парадигми управління освітою.
- ✓ У чому полягає привабливість синергетичного підходу до розбудови управління освітою?
- ✓ У якій мірі можливо демократизувати систему управління освітою?
- ✓ У чому полягає сенс саморегуляційної парадигми управління освітою? Яке співвідношення планомірності і стихійності існує у ній?
- ✓ У чому полягає цінність ідеї педагогічної матриці (В. П. Андрущенко) для розбудови менеджменту освіти?
- ✓ Які провідні тенденції притаманні нині управлінню освітою?

- ✓ У чому полягає реінжиніринг у сфері управління освітою?
- ✓ Які проблеми менеджменту освіти у найближчому майбутньому має вирішити філософія освіти?

Список рекомендованої літератури

1. *Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
2. *Андрущенко В. П.* Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ "Атлант ЮЕмСі", 2005. – 498 с.
3. *Асташова Н. А.* Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М.: Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЕК", 2000. – 272 с.
4. *Бех В. П., Бех Ю. В.* Саморегуляційна парадигма освіти як процес і продукт концептуалізації управління галуззю // Нова парадигма: Журнал наукових праць / Гол. ред. В. П. Бех. – Вип. 77. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 21-26.
5. *Бех В. П., Семененко Л. М.* Гомеостат як орган саморегуляції життєдіяльності начального закладу // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 11 (21). – С. 96-101.
6. *Бех В. П., Семененко Л. М.* Механізм ціннісно-смислової детермінації управління навчальним закладом // Практична філософія. – 2006. – № 4(22). – С. 18-26.
7. *Бех В. П., Козловська Г.* Організаційна свідомість: до постановки проблеми // Нова парадигма. – 2004. – Випуск 37. – С. 11-15.
8. *Бех Ю. В.* Саморозгортання соціального світу: Монографія. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 248 с.
9. *Буданов В. Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 232 с.
10. *Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н.* Сучасні освітні системи: Навчальний посібник. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 2002. – 139 с.
11. *Власюк А., Ляшенко Л.* Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід) // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 1. – С. 59-68.
12. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во "Совершенство", 1998. – 608 с.

13. *Друкер П.* Роль управления в новом мире // Современные тенденции в управлении капиталистических стран. Сб. статей.// Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1972. – С. 172-178.
14. *Друкер П. Ф.* Практика менеджмента / Пер. с англ. – М.: Издательский дом "Вильямс", 2000. – 398 с.
15. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. – 1-2 березня 2007. – Харків, 2007. – 88 с.
16. Закон України "Про вищу освіту" // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 168-221.
17. Закон України "Про освіту" // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 21-52.
18. *Зязюн І. А.* Гуманізм освіти XXI століття: філософський і психологічний аспект // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ "ХПІ". – 2002. – № 2. – С. 24-35.
19. *Казанский А. Б.* Аутопоэзис: Системно-теоретическая модель биологических и социальных процессов // http://www.soc.pu.ru/news/semtes1.shtml
20. *Кравченко А. И.* История менеджмента: учеб. пособие. – М.: Академический проспект, 2002. – 556 с.
21. *Кремень В. Г.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
22. *Крижко В. В. Мамаєва І. О.* Аксіологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посібник / Крижко В. В., Мамаєва І. О. – К.: Освіта України, 2005. – 224 с.
23. *Крижко В. В.* Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
24. *Крижко В. В.* Теорія і практика менеджменту в освіті. Навч. посібник. Вид. 2-ге доопрацьоване. – К.: Освіта України, 2005.– 256 с.
25. *Лутай В.* Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їхнє впровадження в педагогічну практику // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 30-37.
26. Менеджмент // Социальное управление: Словарь-справочник / Под ред. В. И. Добренькова, И. М. Слепенкова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 354 с.
27. *Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.

28. *Новіков Б. В., Сініок Г. Ф., Круш П. В.* Основи адміністративного менеджменту: Навч. посіб. – К.: "Центр навчальної літератури", 2004. – 560 с.
29. *Огнев'юк В. О.* Освіта міжпарадигмального періоду. – Нова парадигма. – 2006. – № 50. – С. 36-48.
30. *Саймон Г., Смитбург Д., Томпсон В.* Менеджмент в организациях: Сокр. пер. с англ. – М.: Экономика, 1995. – 342 с.
31. *Селевко Г. К.* Технологи развивающего образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
32. *Тихонов А. В.* Управление как объект познания // Организмы и механизмы: проблемы управления в социальных я технических системах: Материалы междисциплинарного научного семинара. – СПб.: Книжный дом, 2003. – С. 205-224.
33. *Тулєнков М. В.* Концептуальні засади організації сучасного менеджменту: Монографія. – Київ-Ніжин: ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2006. – 312 с.
34. *Уолцер М.* Компания критиков: Социальная критика и политические пристрастия XX века: Пер. с англ. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. – 360 с.
35. *Шавкун І. Г.* Філософія менеджменту. – Запоріжжя, 2007. – 262 с.

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА 3

РОЗДІЛ 1.
Предмет філософії освіти крізь "дух епохи"

Філософія і педагогіка в предметному полі освіти 6
Сутність освіти 8
"Дух епохи" як загальна парадигма розвитку освіти 10
Природовідповідність
як принцип античної філософії і теорії виховання 11
"Бог є дух": сутність середньовіччя 13
Метаморфози "духу" цивілізаційного розвитку 16
Наш час – глобалізація і антиглобалізація 19
Уривки з творів 24
Освіта в контексті сучасних цивілізаційних тенденцій
та історичних викликів 24
Функції філософії освіти 27
Проблеми філософії освіти в сучасному українському соціумі 30
Провідні принципи організації вищої освіти в XXI ст. 32
Проблемні питання 33
Список рекомендованої літератури 34

РОЗДІЛ 2.
Сучасний філософсько-освітній дискурс

Соціокультурні та антропологічні передумови становлення
нової парадигми 35
Криза класичної парадигми освіти 36
Когнітивна та соціальна інституціоналізація філософії освіти 39
Проблемне поле філософії освіти: спроби кристалізації проблематики 46
Філософські основи нової парадигми освіти 48
Уривки з творів 55
Концептуальні засади сучасної філософії освіти 55
Критичне мислення як екзистенційна необхідність 56
Навчання як ритуалізоване дійство 59
Постнекласичні підходи в освіті 62

Філософські засади американської освіти *65*
Проблемні питання **67**
Список рекомендованої літератури **67**

РОЗДІЛ 3.
Онтологічні проблеми в предметному полі філософії освіти

Специфіка філософських проблем 69
Буття – центральна проблема онтології 69
Пошук критеріїв, якою повинна бути онтологія 70
Проблема виокремлення онтологічного 72
Філософія освіти і онтологія 73
Натурфілософський підхід: основні онтологічні моделі 74
Метафізичний підхід: істина і освіта 74
Феноменологічний підхід: сенс життя як онтологічна проблема 78
Концепція онтологічної роботи і педагогічна практика 79
Уривки з творів **82**
Життя у світі самоорганізації: змагання стилів мислення та світобачень *82*
Чотирьохвимірна категоріальна структура філософії *84*
Життя не може бути проблемою… *85*
Еволюція від феноменології до фундаментальної онтології в педагогічній антропології *85*
Всі люди – філософи *86*
Філософія освіти М. Фуко і онтологічні підстави життєдіяльності людини *87*
Ж. Делез як критик сучасної освіти *89*
Радикальний конструктивізм: прощання з онтологією *90*
Чому філософи освіти повинні турбуватися за проблеми технології? *91*
Проблемні питання **92**
Список рекомендованої літератури **92**

РОЗДІЛ 4.
Антропологічний вимір освіти та виховання

Філософсько-педагогічна антропологія та її предметне поле 94
Основні парадигмальні побудови філософсько-педагогічної антропології 96
Методологічний плюралізм філософсько-педагогічної антропології 100
Освіта і виховання у новій історичній антропології 101

Філософсько-педагогічна антропологія як онтоантропологія 103
Антропологічний вимір освітніх практик та інституцій 108
Уривки з творів 111
Педагогічна антропологія 111
Антропологізація освітнього простору :школа, університет 113
Проблема "зустрічі" в освіті 115
Питання для повторення і самоконтролю 116
Список рекомендованої літератури 117

РОЗДІЛ 5.
Педагогічна епістемологія

Особливості створення та відтворення знання
у освітньому процесі 118
Комунікаційні засади педагогічної епістемології 123
Антропологічні засади педагогічної епістемології 126
Інституційні засади педагогічної епістемології 131
Когнітивні засади педагогічної епістемології 135
Аксіологічні засади педагогічної епістемології 140
Системний погляд на педагогічну епістемологію 145
Уривки з творів 153
Когнітивні та еволюційні засади епістемології 153
Епістемологія як рефлексія 158
Інституційні засади наукових і освітніх знань 161
Ціннісні засади освіти 163
Проблемні питання 167
Список рекомендованої літератури 168

РОЗДІЛ 6.
Аксіологічні виміри освіти і виховання

Аксіологізація філософії освіти як вимога сучасності 169
Основні парадигмальні побудови
філософсько-педагогічної аксіології 173
Ціннісні засади сучасної педагогічної практики 179
Вимоги щодо поєднання
світоглядних цінностей і педагогічної практики 185
Уривки з творів 193
Цілі і цінності освіти в контексті футурології 193
Взаємодія навчання і виховання в освітньому процесі 195
Співвідношення традицій і новаторства
у процесі аксіологізації освіти 196

Співвідношення цінностей універсальних, загальнолюдських та національних, етнокультурних *197*
Аксіологія діалогічної філософії *201*
Цінності свободи самовизначення і самоактуалізації особистості . *202*
Проблемні питання **204**
Список рекомендованої літератури **205**

РОЗДІЛ 7.
Естетичний вимір філософії освіти

Проблема естетичної освіти та виховання у європейській філософській думці *207*
Естетичне в освітньо-виховному процесі *209*
Основні функції процесу естетичного виховання *214*
Особливий статус мистецтва в освітньо-виховному процесі *217*
Уривки з творів **222**
Пам'ятки педагогічної думки *222*
Естетичне в контексті сучасної філософії *223*
Проблемні питання **229**
Список рекомендованої літератури **230**

РОЗДІЛ 8.
Гендерна освіта

Методологія вивчення 231
Співвідношення термінів: гендер, педагогіка, освіта 234
Гендерна педагогіка (теорія)..... 236
Гендерна педагогіка в аудиторії 243
Уривки з творів **247**
Гендерні дослідження в контексті сучасної філософії *247*
Гендерна педагогіка в мережі освітніх теорій *249*
Гендерна освіта, гендерні стереотипи і прихований навчальний план *255*
Проблемні питання **262**
Список рекомендованої літератури **262**

РОЗДІЛ 9.
Менеджмент навчально-виховної діяльності як предмет філософії освіти

Філософська рефлексія явища менеджменту освіти 263
Генеза менеджменту освіти 269
Природа менеджменту освіти 271

Сутність менеджменту освіти 273
Зміст менеджменту освіти 275
Форми менеджменту освіти 278
Види менеджменту освіти 288
Рівні менеджменту освіти 289
Педагогічний менеджмент як несанкціонований вплив змісту освіти на мислення і поведінку особистості 291
Концептуалізація управління освітою на початку XXI століття 296
Уривки з творів про сучасні концепцій управління освітою 307
Патерналізм як управлінська модель для роздумів та аналізу 307
Ліберальна перспектива розвитку України і управління освітою 308
Аксіологічна парадигма управління освітою В. В. Крижко 309
Синергетична модель розвитку освіти В. Г. Кременя 310
Саморегуляційна парадигма В. П. Беха 312
Педагогічна матриця В. П. Андрущенка 316
Проблемні питання 319
Список рекомендованої літератури 321

Наукове видання

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Навчальний посібник

За загальною редакцією: **В. Андрущенка**, доктора філософських наук, професора, члена-кореспондента НАН України;

І. Предборської, доктора філософських наук, професора.

Відповідальний за випуск **І. Предборська,** доктор філософських наук, професор.

Літературний редактор **П. Гвоздецький.**

Оригінал-макет **Т. Ветраченко.**

ВИДАВНИЦТВО
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Підписано до друку *25 травня* 2009 р**.**
Формат 60х84/16. Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 20,63. Облік видав арк. 21,69.
Віддруковано з оригіналів

Видавництво
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29. 10. 2002
(044) 239-30-26, 239-30-85

View publication stats