

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

Свідоцтво
про державну
реєстрацію
серія КВ № 5049
від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
3 (66) '2017**

Засновники

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України» Головні співредактори

Віктор АНДРУЩЕНКО,

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

Володимир ЛУГОВИЙ

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, перший віце-президент НАПН України (перший заступник головного редактора)

Редакційна колегія

Меланія АСТВАЦАТРЯН

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Вірменського державного педагогічного університету ім. Хачатура Абовяна (Вірменія)

Віль БАКІРОВ

доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Володимир БОНДАР

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, декан факультету педагогіки та психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО

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

Микола ЄВТУХ

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти НАПН України

Ірина ЗАРУБІНСЬКА

доктор педагогічних наук, професор Національного авіаційного університету

Світлана КАЛАШНІКОВА

доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту вищої освіти НАПН України

Беата КОСОВА

доктор філософії, професор Університету Матея Бела (Словацька Республіка)

Наталія КОЧУБЕЙ

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

Ян КРАСИЦЬКИЙ

доктор габілітований, професор Інституту філософії факультету суспільних наук Вроцлавського університету (Польща)

Василь КРЕМЕНЬ

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, президент НАПН України

Серап КУРБАНОГЛУ

професор, декан факультету педагогічного менеджменту Університету Хаджеттепе (Туреччина)

Сергій КУРБАТОВ

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу лідерства та інституційного розвитку вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Наталія МОЗГОВА

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

Володимир РЯБЧЕНКО

доктор філософських наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України

Володимир СЕРГІЄНКО

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

Петро СТАВИНСЬКИЙ

доктор габілітований, професор Педагогічного університету імені Комісії Народної освіти у Кракові (Польща)

Ірина СТЕПАНЕНКО

доктор філософських наук, професор, завідувач відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Жаннета ТАЛАНОВА

доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України

Ольга ЯРОШЕНКО

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України

Адреса редакції:

01014, м. Київ-14, вул. Бастіонна, 9.
Інститут вищої освіти НАПН України
Тел.: +38-044-286-68-04/286-63-68

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

Схвалено рішенням вченої ради НПУ ім. М. П. Драгоманова,
протокол № 1 від 06.09.2017.

© «Вища освіта України», 2017

© «Педагогічна преса», 2017

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2017

ЗМІСТ

ВІТАЄМО З ЮВІЛЕЄМ!

Сергій КУРБАТОВ «Без коректур»: до 70-річчя Василя Кременя.....	5
--	---

СТОРИНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО Освіта без насильства.....	7
---	---

АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Оксана ЗАХАРОВА, Жанна ГОНЧАРОВА Тимчасово переміщені ВНЗ: основні проблеми та першочергові напрями їх розв'язання	13
--	----

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

Людмила ГОРБУНОВА Теорія трансформативного навчання дорослих: еволюція концептів і методологій	23
---	----

Інна КНИШ Класична освітня парадигма: суб'єкт-суб'єктні відносини	35
--	----

Сергій КАПУСТІН Поняття світогляду в сучасному філософсько-педагогічному дискурсі.....	43
---	----

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Світлана ШУДЛО, Оксана ЗАБОЛОТНА Трансформаційний потенціал емпіричних досліджень для вищої освіти: міф чи реальність?	50
--	----

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Вільям КОВАЛЕНКО Розумні технології у сфері вищої фахової освіти: теоретико-методологічні та методико-технологічні основи	57
---	----

Ольга ГОНЧАРОВА Природа педагогічного таланту в аспекті постнекласики та мислення у складності.....	64
--	----

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Іван СИЛАДІЙ Основні фактори формування демократичних цінностей студентської молоді	76
--	----

ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ

Марія НЕСТЕРОВА

Практичні аспекти застосування когнітивних технологій в освіті	84
Реферативний обзор статей номера.....	86
Abstracting Review of Journal Articles.....	90
Contents.....	94
До уваги авторів.....	95

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





«БЕЗ КОРЕКТУР»: ДО 70-РІЧЧЯ ВАСИЛЯ КРЕМЕНЯ

«Життя іде і все без коректур. / І час летить, не стищує галопа...» – колись написала Ліна Костенко. І дійсно, все таке швидкоплинне в цьому недосконалому світі, ми щоденно вирішуємо купу проблем та створюємо нові, не маючи часу зупинитись, щоб осмислити світ, власне місце в ньому та подякувати долі за людей, які тобі зустрілися. У «сухому залишку» таких людей зовсім небагато, але саме вони дозволяють кожному «розімкнути» обмежене родинне коло й відкрити великий всесвіт людства. Хтось з них відкриває тобі духовні світи та етичне підґрунтя буття, інший – загадки професійного становлення та міжособистісного спілкування, ще хтось буквально заворює власним розумом, талантами, харизмою. І кожна зустріч з такою людиною перетворюється на доленосну подію, що вводить на нові горизонти буття, збагачує справжнім, складаючи строкаті візерунки сенсу нашого життя.

Василь Григорович Кремень – одна з таких постатей у моєму житті. І це не лише тому, що майже десять років тому він погодився стати науковим консультантом моєї докторської дисертації, а потім терпляче чекав, поки я подолаю власні сумніви та, нарешті, напишу власний, трохи кострубатий, але цілком автентичний текст. Це не тому, що в критичні моменти життя я знав, що є людина, з якою можна порадитись, будучи впевненим в тому, що з тобою цілком щирі та відверті. І навіть не тому, що мені кілька разів доводилося звертатися до Василя Григоровича з проханням про допомогу, яку я неодмінно отримував. Річ у тім, що людині принципово потрібний хтось більший за неї, на надійний авторитет якого вона може беззаперечно покладатись. Таких людей називають Вчителями – саме так, з великої літери.

Спілкуючись з Василем Григоровичем, я завжди відчував, що маю справу з мудрою людиною. Мудрість у даному випадку

ку можна тлумачити як здатність піднятися над будь-якою проблемою та поглянути на неї ззовні, знаходячи нові сенси та рішення. Саме мудрості, як на мене, найбільше не вистачає сучасним керманічам нашої держави при прийнятті стратегічно важливих рішень. Думаю, що саме завдяки цій мудрості та далекоглядності за часів міністра освіти і науки України Василя Кременя (1999–2005) відбулось фактичне перезавантаження української системи освіти на європейських принципах та створені передумови для нашого вступу в Болонський процес. На жаль, не всі тодішні інновації були сприйняті наступниками, тож прийшлося знову повертатись до них уже після 2014 року.

Вже багато років любов'ю до мудрості традиційно опікується філософія. Не знаю, чи було то інтуїтивним прозрінням, чи зірки склались саме так, а не інакше, але в далекому 1966 році Василь Григорович Кремень вступив саме на філософський факультет Київського університету імені Тараса Шевченка, а згодом захистив кандидатську (1976) та докторську (1991) дисертації, а також здобув вчене звання професора (1994). Як на мене, професор Василь Кремень є одним з фундаторів вітчизняної філософії освіти, творцем її ключових дискурсів. Серед дослідницьких інтересів вченого – філософські виміри вітчизняної педагогічної спадщини, інноваційні зміни освітнього середовища в контексті глобалізації, філософія національної ідеї, синергетичні інтерпретації освітніх проблем. Одна з головних його монографій останнього десятиліття – «Філософія освіти в стратегіях освітнього простору» (2009) – значною мірою закладає теоретичне підґрунтя реформування освіти останніх років, включаючи активно обговорювану зараз концепцію Нової української школи. Ця книга має на сьогодні 341 посилання у Google Scholar та кілька перекладів іноземними мовами.

Ризикну припустити, що, незважаючи на високі державні посади, головною інституцією в житті Василя Григоровича Кременя є Національна академія педагогічних наук, яку він очолює майже 20 років тому, в грудні 1997 року. Не дивлячись на склад-

ні часи, періодичні обмеження фінансування та часом конструктивну, а часом зовсім невинуватану критику, в Україні було розбудовано установу, яка на належному рівні забезпечує теоретико-методологічну підтримку освіти на всіх рівнях та сприяє її інтеграції у європейський та світовий освітні простори. Президент НАПН України Василь Кремень вже багато років є головним обличчям цієї важливої академічної інституції, що стала епіцентром реалістичних та науково обґрунтованих реформаторських підходів та практик. Як казали стародавні римляни, *Labor Omnia Vincit*, праця перемагає все – і сучасні розробки вчених НАПН України доводять правоту цього вислову.

Гортаючи сторінки біографії Василя Григоровича Кременя дивуешся, як одна людина змогла досягти так багато в різних сферах життя та діяльності. Звідки походить творча енергія та ентузіазм, постійне прагнення до самовдосконалення, оптимізм, що надихає інших? Здається, я знаю часткову відповідь на це сакраментальне питання. Це джерело – любов до батьків та малої батьківщини. Добре пам'ятаю, як кілька років тому, під час закордонного відрядження, поважний академік кілька разів радився зі мною стосовно подарунка своїй матері, сумнівався, чи вподобає вона, чи буде задоволена. На жаль, Варвара Іванівна вже пішла з життя, тож не зможе привітати улюбленого сина з ювілеєм. «Любитове – моє рідне село» – так Василь Кремень назве власну науково-публіцистичну розвідку, яку надруковано у 2015 році з присвятою батькам – Григорію Мусійовичу і Варварі Іванівні. Батьківщина та батьки – це коло одвічного повернення у житті Василя Григоровича Кременя, яке сповна дарує як волю до професійної управлінської діяльності, так і таїну творчого натхнення. І хай це продовжується ще багато-багато років, і хай майбутнє відкриє Вам, вельмишановний Василю Григоровичу, нові звершення та перемоги. Бо, як помітила Ліна Костенко: «Єдиний, хто не втомлюється, – час. / А ми живі, нам треба поспішати...»

Сергій КУРБАТОВ



Віктор АНДРУЩЕНКО

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

Ключові слова: людина, освіта, культура, виховання, насильство, репресивна педагогіка.

Досліджується філософський сенс «насильства» та особливості його вияву в освіті, основні форми насильства в системі освіти та його подолання (викорінення) як завдання демократизації освіти. Автор стверджує, що з давніх часів освіта здійснювалась здебільшого як духовне насильство над особистістю. Дітей змалечку примушували в буквальному розумінні зачувати («зубрити») відповідні знання, жорстко контролювали процес освоєння норм релігії, моралі та культури, відхилення від яких розглядалось як свавілля і каралось від простого побиття різками до від-

УДК 1:37(477)

ОСВІТА БЕЗ НАСИЛЬСТВА

© Андрущенко В., 2017

лучення від школи. Освіта носила переважно насильницький характер. Учитель виступав як представник суспільної влади, який унормовував поведінку, домінував над учнем. Насильство – це форма діяльності (поведінки) особистості, метою якої є завоювання чи збереження власної зверхності та влади над іншою особистістю. Воно проявляється як узурпація свободи, підпорядкування особистості суб'єктивній волі насильника. В системі освіти насильство виявляється в таких основних формах, як приниження (заперечення, придушення) вчителем суб'єктивності учня, примушення останнього до освоєння другорядного навчального матеріалу, здійсненню діяльності, не притаманної навчально-виховному процесі тощо. Викорінення насильства є одним з головних завдань подолання репресивної педагогіки минулого, утвердження в освіті демократичних відносин.



давніх часів освіта здійснювалася здебільшого як духовне насильство над особистістю. Дітей змалечку примушували в буквальному розумінні заучувати («зубрити») відпо-

відні знання, жорстко контролювали процес освоєння норм релігії, моралі та культури, відхилення від яких розглядалось як свавілля і каралось від простого побиття різками до відлучення від школи. Освіта носила переважно насильницький характер. Учитель виступав як представник суспільної влади, який унормовував поведінку, домінував над учнем.

Насильство – це форма діяльності (поведінки) особистості, метою якої є завоювання чи збереження власної зверхності та влади над іншою особистістю. Воно проявляється як узурпація свободи, підпорядкування особистості суб'єктивній волі насильника. В системі освіти насильство виявляється в таких основних формах, як приниження (заперечення, придушення) вчителем суб'єктивності учня, примушення останнього до освоєння другорядного навчального матеріалу, здійсненню діяльності, не притаманній навчально-виховному процесі тощо. Викорінення насильства є одним з головних завдань подолання репресивної педагогіки минулого, утвердження в освіті демократичних відносин. Зупинимось на цьому більш докладно.

Перш за все, для подальшого дослідження необхідно детальніше проаналізувати сам **філософський сенс екзистенції «насильства» та особливості його вияву в освіті**. Зазначимо, що дефініція «насильство» має багатогранний характер. «Насильство» є одним з понять, визначення яких має передбачати щонайменше чотири рівні розуміння: конкретно-правовий, психологічний, загальнокультурний та філософський. У цьому контексті справедливо наголошує А. О. Йосипів, що «насильство» слід відносити до так званих загальнонаукових понять, які відіграють інтегративну роль, поєднуючи навколо себе (синтезуючи, акумулюючи в собі) результати досліджень різноманітними науками різних видів агресії або насильства [1, с. 145]. Звер-

немо увагу, що вивчення феномену «насильство» в будь-якій науці має ґрунтуватися на аналізі саме його філософського розуміння та змісту. Причина у тому, що це проблема екзистенції самої особистості. Протягом тривалого часу насильство супроводжує життя людини і присутнє в ньому постійно, будучи неодмінним атрибутом як приватного, так і суспільного існування конкретного індивіда.

Проблема насильства відноситься до того вузького, але надзвичайно важливого кола філософських проблем, від принципового вирішення яких залежить доля не лише окремих людей, а й людства в цілому. Ми дійсно приходимо до розуміння того, що людське життя – її унікальний, неповторний світ – є найвищою соціальною цінністю, заради якої можливі і необхідні всі наступні моральні орієнтири. Насильство призводить до краху цього світу, усуваючи саму потребу подальших етичних пошуків у галузі діалектики можливого і необхідного. І якщо насильство здійснюється в період становлення особистості, то наслідки є згубними як для самої людини, так і для суспільства у цілому.

Дефініція насильства має багато смислових навантажень та суперечливих сенсів. У філософському дискурсі питання змісту «насильства» є актуальним і не вирішеним. Так що ж таке насильство? Не до кінця усвідомлене благо, дане згори, здатне при раціональному використанні служити універсальним засобом вирішення соціальних протиріч, або зло, яке гальмує розвиток як особистості, так і суспільства? Наявність питання говорить про відсутність задовільної та чіткої відповіді [2]. З іншого боку відбувається пошук, у ході якого людство знову і знову повертається до розуміння філософського сенсу екзистенції «насильство».

Людина – відкрита система, вона здатна до піднесення та удосконалення, про що свідчить історія культури, але вона здатна і до «повторного здичіння», «сходження», причому в незрівнянно більш сильних формах. Декультурація може відбуватися навіть протягом одного покоління [3, с. 175]. Насильницькі дії надзвичайно небажані для

кожного народу, нації, окремої сім'ї і кожної людської істоти. Дослідження філософського концепту «насильство» дає усвідомлення причин, історичного характеру та можливих наслідків цих дій.

Звернемо увагу, що проблема насильства протягом багатьох століть займала уми багатьох філософів і має довгу історію свого осмислення. Перші дослідження проблематики насильства в науково-філософському плані можна знайти вже в працях стародавніх філософів, які дану категорію вивчали саме в контексті дихотомії «насильство-ненасильство». Наприклад, засновник філософії даосизму Лао-Цзи вважав, що слабкий перемагає сильного, а ніжний жорстокого. Всі знають це, але ніхто не хоче виконувати це. Слабке у світі перемагає найсильніше, тому велика перевага у смиренності і вигода у мовчанні [4, с. 1604]. Конфуцій одним з перших принципів людського буття висунув принцип «жень» – гуманності і людинолюбства, в основі якого ідея – «не роби людині того, чого не хочеш для себе». Філософ засуджує насильство навіть у правозастосувальній практиці, так як утвердження закону через страх покарання не відвертає людину від поганих вчинків, альтернативою виступає нормативність поведінки як результат сформованої моральності [5, с. 987].

У Середньовіччі насильство виступало не тільки постійним супутником людського буття, а й філософсько-релігійним обґрунтуванням репресивних дій церкви. При цьому створена католицькою церквою інквізиція стала особливим соціально-політичним інститутом, покликаним здійснювати насильство над особистістю для викорінення еретиків і супротивників державної (королівської) влади.

Поступово філософський сенс екзистенції «насильство» еволюціонує в необхідну умову для існування держави. Німецький філософ І. Кант вже досліджує проблему насильства з точки зору людської природи і відносин особистості з владою. Він виділяє три здатності особистості (пізнання, задоволення/незадоволення, здатність бажати), які породжують як вищу цінність – самосвідомість, так і нижчу природну власти-

вість людини – егоїзм, який потрібно контролювати, так як він веде до насильства над іншими людьми. Людські пристрасті повинні контролюватися за допомогою морально-етичних норм і правової культури. Міркуючи про мораль, владу і насильство, філософ доходить висновку, що порушення прав громадян звільняє їх від обов'язків підкорятися володареві шляхом насильницького опору, так як там, де порушений принцип людяності, порушений і принцип справедливості [6, с. 102].

Німецький мислитель Г. В. Ф. Гегель розумів насильство як узурпацію волі у її наявному бутті; як суспільні відносини, у ході яких одні індивіди (групи людей) за допомогою зовнішнього примусу, який являє собою загрозу життю аж до її руйнування, підкорюють собі інших, їх здібності, продуктивні сили, власність [7]. Внутрішньо людина може відчувати свободу навіть «перебуваючи в кайданах», однак у дійсності влада, яка може проявлятися у будь-якій дії, – це позбавлення волі або насильство. На рівні моральності насильство розглядається ним як обмеження внутрішньої свободи і самовизначення людини. З точки зору німецького філософа, цінність людини визначається її внутрішнім спонуканням, і тим самим її моральність є справжньою свободою. У це внутрішнє переконання не можна втручатися, його не можна піддавати насильству, тому моральна воля недоступна [8, с. 155]. На думку філософа, наявність і ступінь насильства у суспільстві можуть виступати у якості критерію розвитку соціальних відносин.

Інші філософи визнають насильство в прагненні людини або якоїсь соціальної групи нав'язати свою думку, свій спосіб життя іншим членам суспільства. Деякі дослідники вважають формами насильства гнів, лайку, прагнення що-небудь змінити, а інші автори переконані, що насильство пов'язане з прямим фізичним і матеріальним збитком і виявляється в таких формах, як вбивство, грабіж і т. п. З іншого боку, існує насильство, яке пронизує психологічну й інтелектуальну сфери і виявляється непомітно у вигляді спотвореної інформації, нав'язування власних переконань або

ненту [9]. Сам феномен насильства не од-нозначний і має багато тлумачень.

Узагалі у філософії насильство традиційно визначається як застосування сили або загроза її застосування, як зведення сили в закон людських відносин. До цього часу вже накопичена величезна кількість матеріалу, на підставі якого зроблено висновки стосовно розуміння природи людського насильства. На нашу думку, найбільш важливі результати у вивченні природи й механізму насильства досягнуті в галузях соціальної філософії та психології. Їх досягнення дають змогу назвати феномен «насильства» соціальною патологією особистості й суспільства.

Сучасна цивілізація призвела до того, що у свідомості людини вкорінюється деструктивна домінанта стосовно природи і суспільства з патологічним прагненням змінити весь світ. Зовнішній універсум руйнує внутрішню особисту свободу і, об'єднуючи пригнічені інстинкти, перетворює індивідів у «сублімованих рабів», що визначається не мірою покірності й не тяжкістю праці, а статусом буття як простого інструменту і зведенням людини до стану речі. Це і є чиста форма рабства. За словами Е. Дюркгейма, суспільство пожирає в людині людське. Соціоєволюція перетворює її на істоту, тотально залежну від об'єктивної необхідності. «Розлюднений» індивід, людина-машина є продуктом цивілізації, що підірвала генофонд життя [10]. За допомогою розуму людство спрямовує свою руйнівну атаку на навколишній світ. Сучасна людина зникає відстоювати тільки власні інтереси і сама, того не усвідомлюючи, за допомогою насильства губить себе і світ, в якому живе.

Насильство проникло в усі сфери життя і перетворилося на універсальний засіб вирішення конфліктів. Дійсно, ми можемо побачити сплески насильства впродовж історії людства і сучасність не є винятком. Заслуговує на увагу той факт, що насильство почало маркуватися як проблема. Після виходу роботи В. Беньяміна «Щодо критики насильства» [11] постала потужна філософська традиція рефлексії даного феномену, що вплинула на загальну думку сус-

пільства та змінила ставлення до насильства. Про це свідчить, зокрема, виникнення рухів, що закликають до ненасильства, численні державні та міжнародні програми з попередження насильства, інтерес до проблеми насильства в освіті, сім'ї і т. п.

Зазначимо, що інтерес до проблеми насильства в освіті не є випадковим. Є певні особливості вияву філософського сенсу екзистенції «насильство» в освітньому просторі. Якщо стихії насильства панують у суспільстві, то вони виявляються і в інститутах освіти, причому, як правило, ще в більшій мірі, ще в більш відкритій формі, ніж в інших інститутах, не пов'язаних з цілеспрямованим формуванням людини. Адже система освіти, її розгалужені соціальні інститути є не просто модель суспільства – це система, яка і породжує цю модель.

Якщо звернутися до історії, ми побачимо і зрозуміємо, що освіта неможлива без насильства, вона нібито завжди тягне за собою насильство. Сутністю процесу освіти є цілеспрямоване формування Іншого, і в цьому найширшому сенсі і є насильство. Насильство, якщо відволіктися від аксіологічного і екзистенціального моменту в ньому, це воля до зміни зовнішнього світу, – така воля, яка не рахується з тим, що зовнішній світ має свої закони розвитку, що існує деяка внутрішня єдність активної волі суб'єкта і змінюваного ним світу. Де існує насильство, там ця воля «вважає», що світ – це абсолютно аморфна матерія, яку можна формувати як завгодно і з якої можна виліпити, що завгодно. Відповідно й освіта розглядається як таке формування особистості, яке передбачає цілеспрямовану зміну вчителем учня. Причому ця зміна принципово не може збігатися з цілями самого учня, адже передбачається, що в останнього ще немає і не може бути ніяких цілей. Виходячи з того, що учень – це чиста дошка, а також з того, що час освіти, а точніше, навчання, – це, власне, не саме життя, а тільки підготовка до життя. Зазначимо, що сучасному суспільству необхідно чітко розуміти, що учень – це не чиста дошка і що час освіти це не тільки одна з частин підготовки до життя, але саме життя, причому, можливо, найбільш цінна частина життя.

Освіта за своєю сутністю як воля до зміни соціального світу, як воля до зміни Іншого на основі любові до нього передбачає досягнення вищої мети. Навіть якщо учень не знає ще своєї мети, то освіта формує її, але формує відповідно до вищих законів. Освіта здійснюється в ім'я вищого закону, монополію на знання якого не має у своєму розпорядженні наставник [12, с. 9]. Однак це не означає, що процес навіть самої прекрасної освіти (навчання) може відбуватися як гармонійна єдність учителя та учня. Перш за все, вчитель сам не до кінця знає «справжній устрій світу», його цілі не з'ясовані, та й не зможуть бути в повній мірі з'ясовані ніколи. Тому, по-перше, приймаючи рішення про те, які цілі і якими засобами і прийомами він повинен прищепити учневі певні знання, педагог сам знаходиться в стані пошуку, він сам вчиться. Слід зазначити, що екзистенціальна привабливість процесу викладання полягає в тому (і це не в останню чергу), що в процесі викладання вчитель бачить фундаментальний і єдиний спосіб самореалізуватися, долучитися до вищих цілей людської активності, але це повинно відбуватися не за рахунок приниження суб'єктивності учня.

По-друге, освіту і процес навчання не можна «розфарбувати» одними тільки світлими фарбами, бо учень значною мірою перебуває під владою нижчих стихій – це лінь, страх і т. п. Він раціоналізує своє підпорядкування цим стихіям як опір насильству вчителя та світу дорослих і, на його думку, системі віджилих забобонів суспільства. Такий опір є необхідною умовою дійсного процесу освіти. Відповідно, насильство є істотною формою освіти, сутнісний момент у системі освіти. Головна мета освіти – це соціалізація особистості. Цей процес не однозначний та тривалий. Завданням освіти є теоретична та практична реалізація цілей соціалізації, її інструментальне оформлення у вигляді комплексу засобів утримання майбутніх членів спільноти у сфері впливу цієї спільноти, в її межах. Особливості прояву насильства в освіті полягають у тому, що форми і ступінь насильства, які допускаються, визначаються не стільки

власне освітою, скільки соціально допустимими нормами в суспільстві. Педагогіка лише інтерпретує ці норми стосовно її специфічної сфери впливу. Достатньо згадати зміну характеру взаємовідносин вчителя і учня хоча б на прикладі розвитку європейської культури: від відомої близькосхідної педагогічної парадигми: «вуха учня на спині» – до гуманістичних концепцій вільного розвитку учнів [13, с. 251]. Зазначимо, що основний принцип примусу залишається непорушним. Освіта є інструментальним перетворенням технології насильства, здійснюваного суспільством над його членами з метою виживання людини як біологічного виду.

Освітній простір створює, формує нового члена спільноти, а цей процес неможливо здійснити без зовнішньої насильницької дії. Будь-яка творчість принципово агресивна відносно використовуваного матеріалу. Форма активна, матеріал пасивний – основна парадигма європейської типології мислення, яка знаходить своє втілення у педагогічній практиці. Завданням освіти є, з цієї точки зору, визнання існування інституту насильства як вирішального принципу для здійснення будь-яких педагогічних технологій. Звідси виникає і проблема надання цьому неминучому насильству, яке допускається з точки зору суспільства певних форм функціонування, а з іншого – досить успішних для виконання поставлених цілей. Координує ці крайнощі добре відомий загальний принцип: необхідно створити в педагогіці таку атмосферу здійснення її функцій, за якої процес освіти стимулювався б внутрішніми мотивами, причому неважливо якого походження – честолюбством, бажанням добитися успіху в статусному відношенні, в прагненні розбагатити або ж прагненням до духовної або інтелектуальної досконалості, до служіння суспільству або самому собі. В освіті необхідно здійснити поворот: зменшити зовнішній примус й посилити переконання суб'єктів навчання.

Освіта вже в тому вигляді, в якому з нею вперше стикається індивід, є насильством. Інша річ, що це насильство розглядається як необхідне. Передбачається, що тіль-

ки коли особистість пройде цю первинну соціалізацію і стандартизацію, вона зможе стати повноцінним членом суспільства. Результатом же цього початкового впливу має стати поява потреби в освіті, потягу до її продовження.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Храмцов О. М.** Філософські та психологічні засади дослідження насильства як кримінально-правової категорії / О. М. Храмцов // Вісник кримінологічної асоціації України – 2015. – № 2 (10). – С. 145–154.
2. **Малов А. В.** Проблема насильства в філософії Володимира Соловйова (історико-філософський аналіз): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук: 09.00.03 «История философии» / Алексей Викторович Малов. – Новогорск, 2001. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/problema-nasiliiya-v-filosofii-vladimira-soloveva-istoriko-filosofskii-analiz>
3. **Бездверний Ю. Ю.** Історико-філософські підвалини проблеми соціального насильства / Ю. Ю. Бездверний, М. В. Колинко // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – № 3. – С. 175–183.
4. **Толстой Л. Н.** Об истине, жизни и поведении / Л. Н. Толстой. – М. : Классика литературы, 2006. – 1901 с.
5. **Конфуций.** Беседы и суждения Конфуция / Конфуций ; Сост., подгот. текста, примеч. и общ. ред. Р. В. Грищенко. – Санкт-Петербург : Кристалл, 2001. – 1119 с.
6. **Шахова Р. М.** Проблема насильства як соціокультурний феномен / Р. М. Шахова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 1. – С. 100–105.
7. **Философия: Энциклопедический словарь** [Электронный ресурс]. – М.: Гардарики, 2004. – Режим доступа: http://www.fidel-kastro.ru/filosofy/ihitk_ivin_slovar.htm
8. **Гегель Г.В.Ф.** Философия права / Георг Вильям Фридрих Гегель. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
9. **Ананьин В. О.** Насильство як явище у вимірах філософського аналізу [Електронний ресурс] / В. О. Ананьин // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури. – 2005. – № 48. – Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_48/Ananin.htm
10. **Пилипчук В. Г.** Проблема агресії і насильства: світоглядно-інформаційний вимір [Електронний ресурс] / В. Г. Пилипчук, О. П. Дзьобань // Освіта регіону. – 2012. – № 2. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/806>
11. **Беньямін В.** Щодо критики насильства / Вальтер Беньямін ; пер. з нім. Ігор Андрущенко – Київ: «Грані-Т», 2012. – 312 с.
12. **Пигров К. С.** Образование и насилие (К осмыслению некоторых методологических приемов) / К. С. Пигров // Образование и насилие: сборник статей. – СПб : Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 7–12.
13. **Феоктистов Г. Г.** Принуждение как структурный принцип педагогики / Г. Г. Феоктистов // Образование и насилие: сборник статей. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 250–264.

Наявність насильства в освітньому просторі – ознака репресивної педагогіки. Процес викорінення насильства та подолання репресивної педагогіки в Україні ще продовжується, і це є необхідною умовою для формування сучасної демократичної освіти.

REFERENCES

1. **Khramtsov O. M.** Philosophical and psychological principles of the study of violence as a criminal-law category / O. M. Khramtsov // Bulletin of the Criminological Association of Ukraine – 2015. – No. 2 (10). – P. 145–154.
2. **Malov A.V.** The problem of violence in the philosophy of Vladimir Solovyov (historical and philosophical analysis): abstract of dis for obtaining a scientific degree of PhD: 09.00.03 «History of Philosophy» / Aleksey Viktorovich Malov. – Novogorsk, 2001 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.dissercat.com/content/problema-nasiliiya-v-filosofii-vladimira-soloveva-istoriko-filosofskii-analiz>
3. **Bezdvorniy Y. Y.** Historical and philosophical foundations of the problem of social violence / Y. Y. Bezdvorniy, M. V. Kolinko // Science. Religion. Society. – 2010. – No. 3. – P. 175–183.
4. **Tolstoy L. N.** On Truth, Life and Behavior / L. N. Tolstoy. – M.: Classics of Literature, 2006 – 1901 p.
5. **Confucius.** Conversations and judgments of Confucius / Confucius; Prep. of text, notes and com. Ed. R. V. Grishchenko. – St. Petersburg: Cristal, 2001. – 1119 p.
6. **Shakhova R.M.** The problem of violence as a sociocultural phenomenon / R. M. Shakhova // Bulletin of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. – 2013. – No. 1. – P. 100–105.
7. **Philosophy: Encyclopedic Dictionary** [Electronic resource]. – M.: Gardariki, 2004. – Mode of access: http://www.fidel-kastro.ru/filosofy/ihitk_ivin_slovar.htm
8. **Hegel G.V.F.** Philosophy of law / Georg Wilhelm Friedrich Hegel. – M.: Mysl, 1990. – 524 p.
9. **Ananyin V.O.** Violence as a phenomenon in the dimensions of philosophical analysis [Electronic resource] / V.O. Ananyin // Multiversum. Philosophical Almanac. – K.: Center for Spiritual Culture. – 2005. – No. 48. – Mode of access: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_48/Ananin.htm
10. **Pylypchuk V.G.** The problem of aggression and violence: ideological and informational dimension [Electronic resource] / V. G. Pylypchuk, O. P. Dzyoban // Osivta Regionu. – 2012. – No. 2. – Mode of access: <http://social-science.com.ua/article/806>
11. **Benjamin V.** On Critique of Violence / Walter Benjamin; Transl. from German by Igor Andrushchenko – Kyiv: "Grani-T", 2012. – 312 p.
12. **Pygrov K.S.** Education and Violence (To Understanding Some Methodological Techniques) / K.S. Pygrov // Education and Violence: A Collection of Articles. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2004. – С.7–12.
13. **Feoktistov G.G.** Compulsion as a structural principle of pedagogy / G.G. Feoktistov // Education and Violence: A collection of articles. – St. Petersburg: Publishing-house of St. Petersburg State University, 2004. – С. 250–264.



Оксана ЗАХАРОВА

доктор економічних наук, професор,
Черкаський державний технологічний
університет

Жанна ГОНЧАРОВА

помічник ректора,
«Донецький національний технічний
університет» (м. Покровськ)

Ключові слова: ВНЗ тимчасово переміщених, проблеми, державне регулювання, шляхи розв'язання, результативність діяльності.

Обґрунтовано проблеми у сфері діяльності тимчасово переміщених ВНЗ із зони антитерористичної операції. Розроблено необхідні заходи щодо розв'язання виокремлених проблем переміщених ВНЗ. Спрогнозовано можливі сценарії результативності вступної кампанії 2017–2018 н. р. для переміщених ВНЗ (на прикладі ДВНЗ «ДонНТУ») за умови вчасної реалізації запропонованих заходів.

УДК 331.556

**ТИМЧАСОВО
ПЕРЕМІЩЕНІ
ВНЗ: ОСНОВНІ
ПРОБЛЕМИ ТА
ПЕРШОЧЕРГОВІ
НАПРЯМИ ЇХ
РОЗВ'ЯЗАННЯ**

© Захарова О., Гончарова Ж., 2017

Постановка проблеми. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 07. 11. 2014 р. № 595 «Деякі питання фінансування бюджетних установ, здійснення соціальних виплат населенню та надання фінансової підтримки окремим підприємствам і організаціям Донецької та Луганської областей, а також інших платежів з рахунків, відкритих в органах Казначейства», профільні міністерства були зобов'язані до 01.12.2014 р. перемістити бюджетні установи в населені пункти, на території яких органи державної влади здійснюють свої повноваження в повному обсязі [13]. У результаті вісімнадцять ВНЗ прийняли рішення тимчасово здійснювати свою діяльність на території, що контролюється українською владою, а це три з половиною тис. науково-педагогічних працівників та майже сорок тис. студентів. Таке рішення для ВНЗ було пов'язано з необхідністю фізичного переміщення потужностей, персоналу, студентів та навчального процесу, а тому супроводжувалося значною кількістю часто непередбачуваних труднощів і проблем, від успішного розв'язання яких залежала подальша доля та перспективи виживання кожного вишу. Щодо цього протягом двох останніх років

політики й аналітики від освіти висловлювали різні погляди та прогнози. Водночас всі спроби української влади щодо оперативного подолання наявних проблем у перемішених із тимчасово окупованих територій ВНЗ поки що не принесли помітних результатів. При цьому проблеми, із якими стикаються означені ВНЗ, є неоднорідними і пов'язаними з такими складовими їх діяльності, як кадровий склад; оплата праці і виплата стипендій; забезпечення відповідними приміщеннями для здійснення навчального процесу та проживання студентів і викладачів; матеріально-технічне і організаційне забезпечення навчального процесу; відповідність ліцензійним вимогам тощо. З метою підвищення ступеня нормативно-правової захищеності перемішених вишів мають бути на державному рівні запропоновані конкретні заходи щодо стабілізації ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема тимчасового переміщення ВНЗ та подальшого регулювання його діяльності на новому місці виникла в Україні тільки три роки тому, а отже, її теоретико-методологічне дослідження ще не набуло масштабного поширення, що ще більше загострює актуальність обраної проблематики. Проте як з наукової, так і з економіко-правової позиції ця проблема сьогодні здебільшого цікавить тільки тих науковців, кого вона торкнулася безпосередньо. Так, Г. Александрова й С. Крукович висвітлюють проблемні питання фінансового забезпечення діяльності перемішених державних ВНЗ [1]. Е. Грішин та А. Вихрущ досліджують психолого-педагогічні особливості адаптації молоді тимчасово окупованих територій [2]. Р. Додонов характеризує феномен перемішених вишів в українській освіті з філософського погляду [4]. Водночас робити, присвячених комплексному визначенню проблем тимчасово перемішених ВНЗ та обґрунтуванню конкретних напрямів їх розв'язання в Україні, немає, що й обумовило актуальність даного дослідження.

Мета статті – обґрунтування основних проблем, із якими щодня стикаються тимчасово переміщені ВНЗ, та визначення першочергових напрямів їх розв'язання.

Виклад основного матеріалу. Рішення про зміну місця проживання навіть для однієї людини або родини за нормальних умов є досить складним із морально-психологічної, фізичної, організаційної, економічної та матеріальної точок зору. Воно довго виношується, обговорюється, планується і лише потім зважено реалізовується на практиці. При цьому необхідно в нетривалий час знайти гідне житло, працевлаштуватися, розв'язати побутові проблеми, відновити соціальний захист, набути нові контакти тощо. Якщо ж усе це необхідно робити раптово й вимушено через загрозу втрати життя і майна, то напруженість моменту зростає у рази.

Переміщення ВНЗ, навіть тимчасове, є значно більш складним процесом, оскільки пов'язане з необхідністю одночасного й швидкого переведення викладацького складу, студентів і всього необхідного для подальшої роботи майна на підконтрольну територію. При цьому виникала необхідність у паралельному забезпеченні двох процесів – по-перше, організація безпосередньої процедури евакуації вишу, а по-друге, швидке відновлення навчального процесу на новому місці. Ускладнювалась ситуація ще й тим, що реалізовувати на практиці ці процеси довелося у переважній більшості перемішених вишів новій адміністрації, яку тимчасово було призначено МОН України.

Стосовно людської складової остаточне рішення про виїзд з окупованої території самостійно приймали і викладачі, і студенти, керуючись власними переконаннями, родинними обставинами та фінансовим станом. З матеріальною складовою виникли значно більші проблеми, тому що переміщені ВНЗ втратили майже все: приміщення, архів і поточну документацію, фонди бібліотек, комп'ютерні класи, унікальне лабораторне устаткування тощо. Основни-

ми причинами такої втрати були: відсутність рішучих дій та конкретних ефективних управлінських рішень щодо організованого переміщення з боку державних органів влади та нового керівництва вишу, захоплення будівель бойовиками, протидія з боку професорсько-викладацького та адміністративного персоналу, що залишився на тимчасово окупованій території.

На момент запровадження у 2014 р. на державному рівні антитерористичної операції нормативно-правові акти у сфері регулювання діяльності закладів вищої освіти в Україні не були адаптовані до реальної ситуації, що сталася на сході країни. Жодним діючим документом не було передбачено механізм розв'язання більшості проблем, із якими стикнулися тимчасово переміщені ВНЗ. Лише через два роки з моменту їх переміщення 03.11.2016 р. Верховною Радою України було прийнято та 25.11.2016 р. Президентом підписано Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо діяльності вищих навчальних закладів, наукових установ, які були переміщені з тимчасово окупованої території та з населених пунктів, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження» [6]. Дія Закону поширюється на значне коло питань, проте регулює не всі проблеми в діяльності переміщеного ВНЗ.

Детальне вивчення досвіду трьох років роботи переміщених ВНЗ в Україні дозволило сформулювати низку проблем різного рівня:

- відсутність нормативної регламентації взаємовідносин переміщених ВНЗ з обласними державними адміністраціями та органами місцевого самоврядування місць розташування та постійної дислокації;

- неможливість встановлення факту навчання та перебування у трудових відносинах з університетом через відсутність доступу до архівних документів; неможливість видачі дублікатів документів про освіту;

- складність отримання житлових субсидій для внутрішньо переміщених осіб та узагальнений підхід у питаннях оплати гуртожитків за умови їх наявності;

- неможливість реалізації права викладачів та студентів на житло в контексті Закону України «Про житловий фонд соціального призначення»;

- складність відновлення матеріально-технічної бази переміщених ВНЗ, необхідність спрощення процедури передачі на баланс (оренда, господарське відання, оперативне управління) основних засобів для організації належного освітнього процесу;

- недосконалість процедур проведення вступних кампаній для абітурієнтів, які залишилися на тимчасово окупованих територіях;

- складність дотримання ВНЗ нормативів навантаження за різних причин;

- обмеженість можливостей отримання додаткового заробітку для студентів переміщених ВНЗ;

- висока психологічна напруженість у студентському середовищі та серед викладачів через розуміння відсутності перспектив повернення найближчим часом до власних осель;

- правові колізії існування переміщених ВНЗ та ін.

Розв'язання більшості з наявних проблем вимагає створення відповідної законодавчої бази, яка і досі в Україні є відсутньою. Тому з метою стабілізації діяльності ВНЗ, які є тимчасово переміщеними з території проведення антитерористичної операції, особливої актуальності набуває правове регулювання їх діяльності та питання повернення ВНЗ після завершення антитерористичної операції (табл. 1). Запропоновані зміни до нормативно-правових актів спрямовані на удосконалення правового регулювання діяльності тимчасово переміщених ВНЗ і мають бути першочергово розглянутими та прийнятими.

Система законодавства про вищу освіту України побудована таким чином, що будь-які чинники ефективного функціо-

Систематизація проблем переміщених ВНЗ та пропозиції щодо їх розв'язання

Проблема/ завдання	Нормативно-правові акти, які спрямовані на врегулювання	Пропозиції та примітки
Сертифікація діяльності	[6, ч. 1, ст. 2]	Дія акредитаційних сертифікатів продовжується на період проведення антитерористичної операції, але не більш як на п'ять років з дня закінчення терміну. Визначити процедуру та умови продовження дії сертифікатів для переміщених ВНЗ
Штатний розпис, норми чисельності науково-педагогічних працівників	[6, ч. 1, ст. 2]	Нормативи чисельності осіб, які навчаються, на одну посаду науково-педагогічного працівника у тимчасово переміщених ВНЗ встановлені з коефіцієнтом 0,8 від установлених норм
	[14]	Внесення змін щодо встановлення коефіцієнта 0,8 від установлених норм для тимчасово переміщених ВНЗ
	[15]	Встановити право керівника переміщених ВНЗ самостійно затверджувати штатний розпис
Кадрова політика	[6, ч. 2, ст. 3], [8, ч. 6, ст. 5]	Працівники тимчасово переміщених ВНЗ, які протягом двох місяців з дня опублікування наказу МОН не приступили до виконання своїх обов'язків за новим місцезнаходженням ВНЗ, вважаються такими, що відмовилися від переведення на роботу в іншу місцевість, із застосуванням наслідків, передбачених п. 6 ч. 1 ст. 36 КЗпП. Розробити механізм щодо стимулювання повернення до переміщених ВНЗ науково-педагогічних кадрів, які працевлаштувалися в інших ВНЗ України
Архівна документація	[6, ч. 2, ст. 3], [8, ч. 7, ст. 5]	Тимчасово переміщеним ВНЗ, архівні документи яких залишилися на окупованих територіях, дозволяється видача довідок про підтвердження трудового стажу та відомостей про періоди навчання на підставі дипломів, посвідчень, свідоцтв, довідок та інших документів, які можуть свідчити про існування таких відносин. Узгодити порядок погодження та видачі таких довідок
Майно, матеріально-технічна база	[6, ч. 2, ст. 3]	Використовують передане майно на праві господарського відання для участі у цивільних відносинах, у тому числі для ведення фінансово-господарської діяльності
	[8, ч. 3, ст. 5]	Встановити строки та механізм повернення на споконвічні території для кожного ВНЗ з урахуванням чисельності студентів та співробітників, загальної балансової вартості майна
	[8, ч. 4, 5, ст. 5]	Розробити спрощену процедуру передачі обладнання, матеріалів та інших ресурсів, необхідних для забезпечення наукової та науково-педагогічної діяльності переміщених ВНЗ Затвердити Державну цільову програму фінансування будівництва та відновлення матеріально-технічної бази переміщених ВНЗ, зруйнованої внаслідок проведення антитерористичної операції
Закупівля товарів, робіт та послуг	[7, ч. 1, ст. 2]	Встановити, що обмеження вартості товару (роботи, послуги) не застосовується на товари (роботи, послуги), закупівля яких здійснюється за рахунок коштів спеціального фонду переміщеного ВНЗ
Сплата податків, мита	[9, ст. 277, 280, 282]	Звільнити від оподаткування ввезним митом наукового, лабораторного і дослідницького обладнання, наукової літератури, що ввозяться переміщеними ВНЗ виключно для провадження освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності
	[9, ст. 282]	Встановити податкову пільгу на сплату земельного податку переміщеними ВНЗ
Забезпечення житлом	[6, ст. 1]	Затвердити Державну цільову програму з будівництва житла для педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників та гуртожитків для здобувачів вищої освіти переміщених ВНЗ

нування ВНЗ (система управління ВНЗ; достатність та стан аудиторного фонду; зміст освітніх програм; якісний та кількісний склад науково-педагогічного персона-

лу; організація навчального процесу, технології, матеріально-технічне, бібліотечне забезпечення навчального процесу; виховна робота; загальна сума коштів, які витрача-

ються ВНЗ тощо) безпосередньо пов'язані та залежні від того контингенту студентів, що навчається в конкретному ВНЗ. Так, наприклад, розрахунок кількісного і якісного складу науково-педагогічних працівників ВНЗ здійснюється із розрахунку на одного студента; кількісні та якісні показники кадрового, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу при видачі ліцензії на освітню діяльність оцінюються також залежно від спроможності ВНЗ здійснювати якісний освітній процес для конкретної кількості студентів [16]. Для переміщених ВНЗ, які вимушені надавати послуги в умовах недостатнього матеріально-технічного забезпечення навчального процесу з урахуванням загального скрутного положення ВНЗ, показник кількісного складу студентів стає основним для оцінювання ефективності його функціонування.

З метою ілюстрації можливого позитивного впливу запропонованих заходів на діяльність переміщених ВНЗ за умови їх практичного втілення як базу дослідження було обрано ДВНЗ «Донецький національний університет» (далі – ДВНЗ «ДонНТУ»). Відповідно до нака-

зу МОН України № 1129 від 03.10.2014 р. навчальний процес у виші було відновлено в м. Красноармійськ (сьогодні – м. Покровськ) починаючи з 03.11.2014 р. Одночасно із запуском освітнього процесу необхідно було відновити організаційну структуру університету, яка внаслідок переміщення зазнала суттєвих змін. Сьогодні ДВНЗ «ДонНТУ» складається з 5 факультетів, 1 інституту та 2 технікумів. Станом на 31.12. 016 р. навчальний процес забезпечують 227 викладачів, з яких: 170 штатних, 46 за зовнішнім сумісництвом та на умовах погодинної оплати, 11 працівників адміністративно-управлінського персоналу, за умовами праці віднесених до науково-педагогічних працівників. Ведеться активна робота щодо відновлення матеріально-технічної бази та розвитку міжнародного наукового та освітнього співробітництва. Завдяки докладним зусиллям ДВНЗ «ДонНТУ» зберігає високі місця в українських та міжнародних рейтингах університетів. У рейтингах вишів України Топ-200 та Топ-50 ДВНЗ «ДонНТУ» протягом останніх двох років продемонстрував найкращі показники серед усіх переміщених ВНЗ.

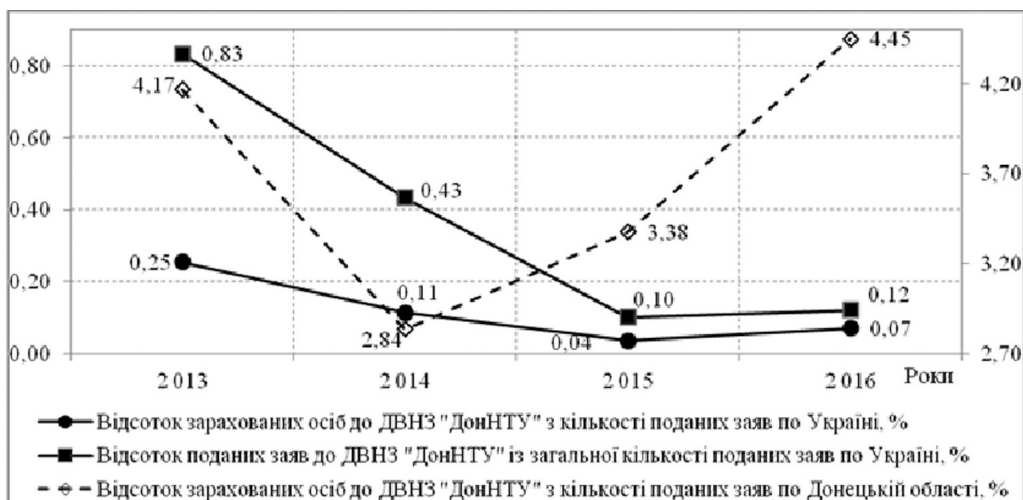


Рис. 1. Показники результативності вступних кампаній ДВНЗ «ДонНТУ» протягом 2013–2016 рр.

Результативність вступних кампаній ДВНЗ «ДонНТУ» протягом 2013–2016 рр. наведено на рис. 1.

Можна констатувати різке скорочення у 2014 р. значень усіх обраних для аналізу показників порівняно з відносно стабільним 2013 р., що пов'язано з відсутністю законодавчого механізму переміщення навчальних закладів та процедур регулювання продовження освітнього процесу під час проведення антитерористичної операції. Поступове зростання показників результативності вступних кампаній 2015–2016 рр. свідчить про поступову стабілізацію ситуації, чого було досягнуто завдяки прийняттю на державному рівні низки нормативно-правових актів, спрямованих на регламентацію діяльності переміщених ВНЗ [6], та тих, що запроваджують право пільгового вступу до переміщених ВНЗ [10;11].

Аналіз динаміки кількості зарахованих осіб до ДВНЗ «ДонНТУ» у загальній кількості заяв, поданих абітурієнтами до університету протягом 2013–2016 рр., наведено на рис. 2.

кості заяв, поданих абітурієнтами до університету протягом 2013–2016 рр., надає можливість зазначити, що найнижчий відсоток зарахованих осіб до ДВНЗ «ДонНТУ» у загальній кількості заяв, поданих до університету, спостерігався у 2014 р. та склав 26,45 %, що на 4,13 % менше, ніж у 2013 р. Унаслідок прихильності абітурієнтів, які проживають на тимчасово непідконтрольній території або в «сірій» зоні, до ДВНЗ «ДонНТУ» відсоток зарахованих осіб до ДВНЗ «ДонНТУ» у загальній кількості заяв, поданих до університету протягом 2015 р., порівняно з попереднім роком зріс на 9,34 пункти та склав 35,79 %. У 2016 р. цей показник зріс ще на 22,84 пункти порівняно з попереднім роком і склав 58,63 %. Динаміку інтенсивності зарахування студентів до ДВНЗ «ДонНТУ» у загальній кількості заяв, поданих абітурієнтами до університету протягом 2013–2016 рр., наведено на рис. 2.

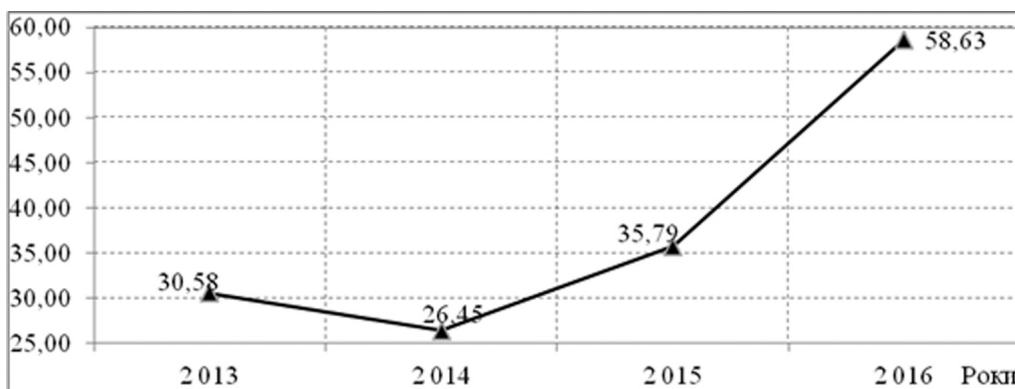


Рис. 2. Відсоток зарахованих осіб до ДВНЗ «ДонНТУ» у загальній кількості заяв, поданих до університету протягом 2013–2016 рр., %

Таблиця 2

Зацікавленість випускників загальноосвітніх шкіл України у вступі до ДВНЗ «ДонНТУ» протягом 2013–2016 рр.

Рік	Кількість абітурієнтів, що склали ЗНО в Україні, осіб	Кількість поданих заяв до ДВНЗ «ДонНТУ», осіб	Відсоток осіб, що подали заяви до ДВНЗ «ДонНТУ», у загальній кількості осіб, що склали ЗНО в Україні, %
2013	278980	18297	6,56
2014	322125	9203	2,86
2015	299108	1953	0,65
2016	253115	2202	0,87

Постійний розвиток ДВНЗ «ДонНТУ», збільшення матеріально-технічної бази через законодавче урегулювання діяльності тимчасово переміщених ВНЗ підвищує прихильність випускників шкіл регіону та країни у вступі до ДВНЗ «ДонНТУ» (табл. 2).

З аналізу даних щодо загальної кількості абітурієнтів, які склали ЗНО в Україні, та кількості заяв абітурієнтів, поданих до ДВНЗ «ДонНТУ» протягом 2013–2016 рр., спостерігається така тенденція: відсоток осіб, що подали заяви до ДВНЗ «ДонНТУ», у загальній кількості осіб, що склали ЗНО в Україні в 2014 р., склав 2,86 %, що на 3,7 пункти менше, ніж у 2013 р. Відсоток осіб, що подали заяви до ДВНЗ «ДонНТУ», у загальній кількості осіб, що склали ЗНО в Україні, у 2015 р. знизився на 2,21 пункту відносно 2014 р., а в 2016 р. – підвищився на 0,22 пункту відносно 2015 р.

Динаміка кількості абітурієнтів, що подали заяви до ДВНЗ «ДонНТУ», у загальній кількості осіб, що склали ЗНО, надає можливість спрогнозувати потенційний рівень поданих заяв до ДВНЗ «ДонНТУ» у загальній кількості осіб, що склали ЗНО в Україні у 2017 р. Загальна кількість абітурієнтів, що мають скласти ЗНО в Україні в 2017 р., склала 240881 осіб. Потенційний рівень поданих заяв до ДВНЗ «ДонНТУ» було розраховано шляхом співвіднесення показника загальної кількості абітурієнтів, що склали ЗНО в Україні в 2017 р., та рівня зацікавленості випускників загальноосвітніх шкіл України у вступі до ДВНЗ «ДонНТУ» протягом 2013–2016 рр. (табл. 2). За результатами розрахунку було отримано чотири варіанти прогнозованої

кількості заяв, поданих до ДВНЗ «ДонНТУ». Можливе число зарахованих студентів до ДВНЗ «ДонНТУ» у 2017 р. було визначено шляхом співвіднесення показника прогнозованої кількості заяв, поданих до ДВНЗ «ДонНТУ», та відсотка зарахованих осіб до вишу в загальній кількості заяв, поданих до нього протягом 2013–2016 рр. (рис. 2), який було проранжовано за розміром. За результатами розрахунку було отримано чотири прогнозовані варіанти розвитку подій у 2017 р. – найкращий (58,63 %), середній (35,79 %), реальний (30,58 %) та найгірший (26,45 %) (табл. 3).

Найкращим, на нашу думку, слід вважати сценарій розвитку подій, коли інтенсивність подання заяв абітурієнтами досягне того рівня, який спостерігався до моменту переміщення вишу, тобто у стабільному 2013 р., коли показник зацікавленості випускників загальноосвітніх шкіл України у вступі до ДВНЗ «ДонНТУ» був найвищим і дорівнював 6,56 %.

Найгіршим сценарієм розвитку подій будемо вважати рівень показника, який спостерігався у 2014 р., що було пов'язано із загостренням ситуації на сході та необхідністю переміщення ВНЗ на підконтрольні території. У цей період МОН було прийнято лише декілька нормативних актів, які регулювали виключно процедуру закінчення поточного навчального року та складання екзаменаційної сесії шляхом надання права зарахування студентів із зони проведення антитерористичної операції вільними слухачами до інших ВНЗ [3;17]. Нормативно-правова база щодо регулювання механізму переміщення ВНЗ на під-

Таблиця 3

Прогнозні сценарії подання заяв та зарахування студентів до ДВНЗ «ДонНТУ» на 2017–2018 н. р.

Сценарій	Прогнозована кількість заяв, поданих до ДВНЗ «ДонНТУ», од.		Можлива кількість зарахованих студентів, осіб	
	розрахунок	результат	розрахунок	результат
Найкращий	(240881*6,56)/100	15802	(15802*58,63)/100	9265
Середній	(240881*2,86)/100	6889	(6889*35,79)/100	2466
Реальний	(240881*0,87)/100	2096	(2096*30,58)/100	641
Найгірший	(240881*0,65)/100	1566	(1566*26,45)/100	414

контрольну територію та організації освітнього процесу в цих умовах була повністю відсутньою, що й спричинило різке скорочення зацікавленості абітурієнтів.

Середнім беремо рівень показника, який спостерігався у 2015 р. і дорівнював 2,86 %. В цей період було прийнято деякі нормативно-правові акти, метою яких було врегулювання діяльності переміщених ВНЗ. Найголовнішими кроками цього періоду є затвердження переліку переміщених ВНЗ та створення Ради ректорів переміщених ВНЗ. Проблемою цього періоду була відсутність законодавчого регулювання діяльності переміщених ВНЗ, не було врегульовано процес ліцензування й акредитації, не розв'язано питання матеріально-технічного забезпечення.

За реальний прийнято сценарій розвитку подій, який спостерігався у 2016 р., коли поступово зростала зацікавленість випускників загальноосвітніх шкіл України у вступі до ДВНЗ «ДонНТУ», підвищувалася питома вага поданих абітурієнтами заяв до вишу із загальної кількості поданих заяв по Україні та зарахованих осіб до ДВНЗ «ДонНТУ» із кількості поданих абітурієнтами заяв по Донецькій області.

Прогнозована кількість зарахованих студентів була розрахована аналогічним шляхом, де за базовий рівень зарахування студентів за кожним сценарієм було обрано відповідний рівень цього показника з чотирьох фактичних його рівнів, які спостерігалися протягом 2013–2016 рр. У ре-

зультаті отримано чотири сценарії, відповідно до яких у 2017 р. ДВНЗ «ДонНТУ» зможе прийняти на перший курс від 414 до 9265 осіб. Фактичний рівень отримання заяв від абітурієнтів та результативність остаточного зарахування студентів на навчання до ДВНЗ «ДонНТУ», як і до всіх інших переміщених ВНЗ, буде залежати від прийняття на законодавчому рівні нормативних документів, які б розв'язали наявні проблеми цих вишів.

Висновки. Переміщення ВНЗ на нову територію є дуже складним процесом, що пов'язаний із великою кількістю проблемних ситуацій. У роботі висвітлено основні проблеми, з якими щоденно стикаються переміщені ВНЗ, та запропоновано можливі напрями їх розв'язання на законодавчому рівні. На прикладі ДВНЗ «ДонНТУ» проілюстровано ймовірні сценарії протікання вступної кампанії 2017 р. залежно від того, чи будуть запровадженими подальші зміни в законодавчому регулюванні діяльності переміщених ВНЗ, чи виші залишаться сам на сам із своїми проблемами. Оперативність розв'язання на законодавчому рівні проблемних моментів дозволить стабілізувати діяльність переміщених ВНЗ, підвищити ефективність їх функціонування та престиж вищої освіти країни в цілому. Подальші дослідження мають бути спрямованими на адаптацію всіх діючих підзаконних актів, що регламентують сферу вищої освіти, до специфічних умов функціонування переміщених ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Александрова Г. М.** Проблемні питання фінансового забезпечення діяльності переміщених державних вищих навчальних закладів / Г. М. Александрова, С. В. Крукович // Фінансово-кредитні відносини макро- та мікрорівня: трансформація в епоху глобалізації: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Кривий Ріг, 25 трав. 2016 р.). – Кривий Ріг: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського, 2016. – С. 163–165.

2. **Гришин Е. О.** Психолого-педагогічні особливості адаптації молоді тимчасово окупованих територій / Е. О. Гришин, А. В. Вихрущ // Правова система України в умовах європейської інтеграції: по-

REFERENCES

1. **Aleksandrova G. M.** Problematic issues of financial support for the activities of transferred state higher educational institutions / G. M. Aleksandrova, S. V. Kruckovich // Financial-credit relations of macro- and micro-level: transformation in the era of globalization: materials of the All-Ukrainian scientific and practical Internet conference (KryvyRih, May 25, 2016). –KrivoyRog: DonNUET M. Tugan-Baranovsky, 2016. –P. 163-165.

2. **Grishin E. O.** Psychological and pedagogical features of adaptation of youth of temporarily occupied territories / E. O. Grishin, A. V. Whirlwind // The legal system of Ukraine in the conditions of European

гляд студентської молоді: зб. тез доп. XIII Всеукр. студ. конф. (м. Тернопіль, 8 квіт. 2016 р.). – Тернопіль: Вектор, 2016. – С. 190–192.

3. Деякі питання організації 2014/15 навчального року в навчальних закладах, що розташовані у Донецькій і Луганській областях: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 785-р від 27.08.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/785-2014-%D1%80>.

4. **Додонов Р. О.** Переміщені вищі навчальні заклади – новий феномен в українській освіті / Р. О. Додонов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/znanosv/znanosv2016/paper/viewFile/1524/1244>.

5. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення права на здобуття освіти осіб, місцем проживання яких є територія проведення антитерористичної операції» № 1114-VIII від 19.04.2016 р. // Офіційний вісник України. – 2016. – № 40. – Ст. 1520. – С. 7.

6. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ), які були переміщені з тимчасово окупованої території та з населених пунктів, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження» № 1731-19 від 03.11.2016 р. // Відомості Верховної Ради. – 2016. – № 51. – Ст. 840.

7. Закон України «Про публічні закупівлі» № 922-VIII від 25.12.2015 р. // Відомості Верховної Ради. – 2016. – № 9. – Ст. 89.

8. Закону України «Про тимчасові заходи на період проведення антитерористичної операції» № 1669-VI I від 02.09.2014 р. // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 44. – Ст. 2040.

9. Митний кодекс України № 4495-VI від 13.03.2012 р. // Відомості Верховної Ради. – 2012. – № 44–45, 46–47, 48. – Ст. 552.

10. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2015 році» № 1172 від 15.10.2014 р. // Офіційний вісник України. – 2014. – № 91. – Ст. 2616. – С. 456.

11. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2016 році» № 1085 від 15.10.2015 р. // Офіційний вісник України. – 2015. – № 89. – Ст. 3009. – С. 286.

12. Податковий кодекс України № 2755-VI від 02.12.2010 р. // Відомості Верховної Ради. – 2011. – № 13–14, 15–16, 17. – Ст. 112.

13. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання фінансування бюджетних установ, здійснення соціальних виплат населенню та надання фінансової підтримки окремим підприємствам і організаціям Донецької та Луганської областей, а також інших платежів з рахунків, відкритих в органах Казначейства» № 595 від 7.11.2014 р. // Офіційний вісник України. – 2014. – № 91. – Ст. 2608. – С. 76.

14. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження нормативів чисельності студен-

integration: the view of student youth: A Collection of Abstracts of the XIII All-Ukrainian Student Conferences (Ternopil, April 8, 2016). – Ternopil: Vector, 2016. – P. 190–192.

3. Some issues of the organization of the 2014/15 academic year in educational institutions located in the Donetsk and Lugansk regions: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 785-r dated 27.08.2014 [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/785-2014-%D1%80>.

4. **Dodonov R. O.** Moved higher educational institutions – a new phenomenon in ukrainian education / R. O. Dodonov [Electronic resource]. – Access mode: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/znanosv/znanosv2016/paper/viewFile/1524/1244>.

5. The Law of Ukraine «On amendments to some laws of Ukraine concerning the provision of the right to educate individuals whose place of residence is the territory of the anti-terrorist operation» № 1114-VIII of 19. 04. 2016 // Official Bulletin of Ukraine. – 2016. – №40. – Art. 1520. – P. 7.

6. The Law of Ukraine «On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine Regarding the Activities of Higher Educational Institutions (Scientific Establishments) Moved From Temporarily Occupied Territories and from Locations in the Territory of Which the State Administrations Temporarily Do not Exercise Their Authorities» №1731-19 of 03.11.2016 // Bulletin of the VerkhovnaRada. – 2016. – № 51. – Art. 840.

7. The Law of Ukraine «On Public Procurement» № 922-VIII of 12. 25. 2015 // Bulletin of the Verkhovna Rada. – 2016. – № 9. – Art. 89.

8. The Law of Ukraine «On interim measures for the period of the anti-terrorist operation» № 1669-VII of 02.09.2014 // Vestomosti of the VerkhovnaRada. – 2014. – № 44. – Art. 2040.

9. Customs Code of Ukraine № 4495-VI of 13.03.2012 // Bulletin of the Verkhovna Rada. – 2012. – № 44–45, 46–47, 48. – Art. 552.

10. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On approval of the conditions for admission to education for higher educational institutions of Ukraine in 2015» № 1172 of 15.10.2014 // Official Bulletin of Ukraine. – 2014. – № 91. – Art. 2616. – P. 456.

11. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On approval of the conditions for admission to education for higher educational institutions of Ukraine in 2016» № 1085 of 15.10.2015 // Official Bulletin of Ukraine. – 2015. – № 89. – Art. 3009. – P. 286.

12. Tax Code of Ukraine № 2755-VI of 02.12.2010 // Bulletin of the VerkhovnaRada. – 2011. – № 13–14, 15–16, 17. – Art. 112.

13. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Some issues of financing of budget institutions, implementation of social payments to the population and provision of financial support to individual enterprises and organizations of Donetsk and Luhansk oblasts, as well as other payments from accounts opened in treasury bodies» № 595 of 7.11.2014 //

тів (курсантів), аспірантів (ад'юнктів), докторантів, здобувачів наукового ступеня кандидата наук, слухачів, інтернів, клінічних ординаторів на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника у вищих навчальних закладах III і IV рівня акредитації та ВНЗ післядипломної освіти державної форми власності» № 1134 від 17.08.2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1134-2002-%D0%BF>.

15. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку складання, розгляду, затвердження та основних вимог до виконання кошторисів бюджетних установ» № 228 від 28.02.2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/228-2002-%D0%BF>.

16. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30.12.2015 р. // Офіційний вісник України. – 2016. – № 7. – Ст. 345. – С. 23.

17. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Деякі питання організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах» № 1210-р від 05.12.2014 р.

Official bulletin of Ukraine. – 2014. – № 91. – Art. 2608. – P. 76.

14. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the standards for the number of students (cadets), postgraduate students (adjuncts), doctoral students, candidates of the candidate of sciences, students, interns, clinical residents for one full-time post of scientific and pedagogical worker in higher educational institutions iii and IV level of accreditation and higher education institutions of postgraduate education of state ownership» № 1134 of 17.08.2002 [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1134-2002-%D0%BF>.

15. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the procedure for preparation, review, approval and main requirements for the implementation of budgetary bills» № 228 of 28.02.2002 [Electronic Resource]. – Access mode: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/228-2002-%D0%BF>.

16. On approval of Licensing conditions for conducting educational activities of educational institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1187 of 30.12.2015 // Official Bulletin of Ukraine. – 2016. – № 7. – Art. 345. – P. 23.

17. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Some issues in the organization of the educational process in higher educational institutions» № 1210-p of 5.12.2014.



Людмила ГОРБУНОВА

доктор філософських наук, головний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України, головний редактор наукового часопису «Філософія освіти. Philosophy of Education», віце-президент Українського товариства філософії освіти

Ключові слова: теорія трансформативного навчання дорослих, Джек Мезіроу, система ціннісно-сміслових орієнтацій, смислові схеми, смислові перспективи, дезорієнтуюча дилема, критична рефлексія, раціональний дискурс, раціонально-когнітивний підхід, «цілісне розуміння» людини, енактивізм, тілесно-когнітивний підхід, афективний фреймінг.

Сучасність як епоха цивілізаційного переходу характеризується глобальними трансформаціями в усіх сферах соціального життя.

Індивід, викинутий тектонічними зрушеннями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в терміналі «просторів потоків» і «позачасового часу», змушений відправитися у номадичну подорож самотрансформацій завдовжки у власне життя. У цьому зв'язку постає питання, якою має бути сучасна освіта, щоб дійсно бути сучасною. У

УДК 111.82+130.2+159.953.5+37.03

ТЕОРІЯ ТРАНСФОРМАТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПТІВ І МЕТОДОЛОГІЙ

© Горбунова Л., 2017

динаміці ландшафту освіти для дорослих домінуюча роль переходить до трансформативного навчання. У цій статті теорія трансформативного навчання дорослих Джека Мезіроу розглядається як релевантний підхід до освіти індивіда, здатного стати автономним комунікативним суб'єктом громадянського суспільства в умовах «пливної сучасності». При цьому сама теорія в процесі становлення і розвитку зазнає концептуальних змін і здійснює методологічний поворот від раціонально-когнітивістського підходу до енактивізму, що базується на принципах холізму, тілесності, афективності, емоційності когнітивних процесів та їх самоорганізації як складних динамічних систем. Це дозволило поглянути на трансформацію особистості як на цілісний тілесно-афективно-когнітивний рефреймінг і зробити висновок про важливу роль у трансформативному навчанні дорослих усіх екстра-раціональних складових цього процесу.

Вступ

Щоб краще представити особливості сучасної епохи як глобального цивілізаційного переходу, слід звернутися до метафори Зигмунта Баумана «плинна сучасність» [2, с. 13], яка дуже влучно фіксує стан трансформативності, пластичності, флюїдності і невизначеності суспільства, про яку б його конкретну локалізацію не йшлося. Даний період, стверджує він, спричинив глибокі зміни у всіх сферах людського життя. Індивід, викинутий тектонічними трансформаціями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в термінали «просторів потоків» і «позачасового часу» (М. Кастельс), вимушений відправитися в номадичну подорож самотрансформацій довжиною у власне життя.

Бути сучасним стало означати нездатність зупинятися і тим більше стояти на місці; треба постійно намагатися перевершувати себе. Це також означає мати індивідуальність, яка може існувати лише як відкритий, а тому незавершений проект. Як пише Ульріх Бек [4; 5], люди більше не народжуються зі своєю індивідуальністю. Індивідуалізація «другого модерну» полягає в перетворенні людської ідентичності з «дається» в «знайти» і покладанні на окремих індивідів відповідальності за виконання цього завдання і за наслідки їхніх дій. Сучасність потребує від індивіда автономного самовизначення і самореалізації в соціальних контекстах, що постійно змінюються. У цьому зв'язку по-новому гостро постають питання, якою має бути сучасна освіта, щоб дійсно бути сучасною, а також чому і як потрібно вчити індивіда, щоб він набув здатності бути не тріскою в потоці подій, а відповідальним суб'єктом «плинної сучасності»?

Свого часу Грегорі Бейтсон запропонував своє бачення процесу навчання, розрізняючи «навчання першого ступеня» («протонавчання») як передачу сукупності заздалегідь відібраних елементів знання, і «вторинне навчання» як навчання мислити певним чином, тобто мислити релевантно в певному соціальному середовищі, у певному соціокультурному контексті (його можна назвати «навчанням навчати-

ся») [3, с. 196]. Вторинне навчання зберігає свою адаптивну цінність доти, допоки соціальне середовище залишається відносно стабільним і передбачуваним. Але чи достатньо такого навчання в соціально нестабільному і непередбачуваному середовищі?

Ніби передбачаючи проблему майбутнього, Бейтсон запропонував концепцію «третинного навчання» [3, с. 314, 323–328], у процесі якого учні набувають навичок зміни способів мислення, перемикання з одного варіанта мислити певним чином на інший (його можна назвати «навчанням перевчатися»). У результаті суб'єктом набувається свобода від звички мислити лише певним чином. Але така свобода означає глибоке перевизначення себе, тобто трансформацію особистості, що пов'язано з ризиками патогенних наслідків для індивіда. Але, як стверджує Зигмунт Бауман, наш час, що характеризується постійним руйнуванням межі ліквідацією зразків, вимагає саме такого навчання, тобто «навчання перевчатися», постійно змінюватися і трансформуватися. «Третинне навчання» постає як вища адаптивна цінність і стає «центральним елементом незамінного «спорядження» для життя» [1, с. 157].

Таким чином, освіта в суспільстві перманентної трансформації повинна трансформувати індивіда, тобто бути **трансформативною освітою** [7]. А в умовах постійного продукування мінливості і розростання соціальної ризоморфності вона має супроводжувати індивіда протягом усього його життя і сприяти його позитивній індивідуалізації та автономізації. Її метою є сприяння становленню дорослого індивіда, здатного мислити і діяти як автономний і відповідальний суб'єкт у контексті комунікації та співпраці, реалізувати своє громадянство в межах демократії і приймати моральні рішення в ситуації швидких змін.

У переліку освітніх компетенцій, які прийняті Європейським Союзом, США, ЮНЕСКО та іншими міжнародними організаціями як ключові для XXI століття, пропонуються такі освітні стратегії, як критичне і трансверсальне мислення, транскультурність, трансдисциплінарність, трансферабельність, толерантність до невизначе-

ності, комунікативність, здатність до вирішення конфліктів, вміння працювати в команді, глобальне громадянство і відповідальність тощо [9]. Такі компетенції можна сформулювати лише в межах трансформативного навчання, яке сприяє формуванню трансверсальної суб'єктності і здатності індивіда до саморозвитку і самотрансформацій відповідно до контекстуальних викликів.

У цій статті пропонується загальний огляд досліджень, здійснених у межах одного з головних напрямків у розвитку теорій навчання дорослих, здатного дати відповіді на виклики «плинної сучасності» і становлення глобального громадянського суспільства. Мова йде про Теорію трансформативного навчання Джека Мезіроу.

Трансформативне навчання: концептуальний фреймінг

Ще в середині минулого століття були започатковані спроби розробити моделі, принципи і теорії освіти дорослих, що потребує власних методів і стратегій навчання. Три основних унеска – *андрагогіка*, *самокероване навчання* та *трансформативне навчання* – утворюють наріжні камені сьогоденної теорії навчання дорослих.

Андрогогіка, можливо, є найбільш відомою теорією навчання дорослих. Запропонована Ноулзом у 1968 році як «новий маркер і нова технологія» [24, р. 351], за допомогою яких можна відокремити навчання дорослих від шкільного навчання, андрагогіка стала об'єднуючим фактором для всіх, хто вибрав для себе цей предмет дослідження. Водночас її критики сумніваються, чи є вона взагалі теорією, вважаючи, що це, можливо, були лише принципи для належної практики [21, р. 205]. Сам Ноулз, відповідаючи на критику, зауважив, що андрагогіка є не стільки теорією, скільки «моделлю припущень щодо навчання або концептуальною основою, яка служить як база для виникаючої теорії» [26, р. 112].

Одним з припущень, що лежить в основі андрагогіки, є те, що дорослий індивід володіє незалежною самооцінкою і що з віком він стає все більш самоврядним. У 1975 році Ноулз написав книгу «**Самокерована**

не навчання» [25], у якій пояснив феномен такого навчання і запропонував використовувати навчальні контракти як спосіб його імплементації. Інтерес викликає гуманістична мета особистісного зростання дорослих індивідів, але натепер розвиток теорії самокерованого навчання знаходиться в стані переоцінки. Дискусії, що відбулися в 90-ті роки в англійській (зокрема, американській) літературі з андрагогіки і самокерованого навчання були зосереджені на їх філософських засадах, а також на проблемі відсутності з їх боку уваги до контексту, у якому відбувається навчання.

Третім основним зусиллям з розробки теорії в галузі навчання дорослих є **трансформативне навчання**, яке розглядає теорію навчання дорослих як теорію зміни індивідів, залежну від їх життєвого досвіду в реальному соціокультурному контексті і від більш зрілого рівня їх когнітивного розвитку. На сьогодні саме теорія трансформативного навчання завойовує провідне місце в поточних дослідженнях освіти для дорослих, насамперед, у США. Теоретичні основи даного напрямку розробив Джек Мезіроу – американський соціолог і почесний професор у сфері безперервної освіти та освіти для дорослих у Педагогічному коледжі Колумбійського університету (Нью-Йорк, США).

Щоб зрозуміти трансформативне навчання, ми повинні усвідомити різницю між зміною і трансформацією. Трансформація означає вихід за межі або перетин структури; це комплексна, істотна зміна композиції чи структури; або метаморфоза. Тобто під трансформацією розуміється радикальна зміна, отже, вона є підмножиною зміни [23].

При цьому слід розрізняти два типи трансформацій. Перший тип у різних теоріях розвитку описується психологами як процес зростання та розвитку особистості. Один з них відштовхується від вертикальних і ієрархічних стадій розвитку, наприклад, стадії психосоціального розвитку Еріксона, стадії когнітивного розвитку Піаже і стадії життя Юнга. Ці стадії (або етапи) є природними віковими структурами, що

змінюють одна одну в процесі життя. Другий тип трансформації, на якому сфокусована дана стаття, передбачає умови і процедури, необхідні для трансформації основ (припущень, очікувань), концептів, цінностей і практик, які утворюють спосіб бачення дійсності, тобто для парадигмальних зрушень чи трансформацій перспектив.

Трансформативне навчання є теорією про осмислення, а не просто про набуття знання, позаяк саме «смысл надає нашому досвіду почуття впорядкованості» [29, р. 11]. В основу теорії трансформативного навчання лягло конструктивістське припущення про смислотворчість, передусім переконаність у тому, що смысл існує в нас самих, а не в зовнішніх формах, і що «особистісні смисли, які ми приписуємо нашому досвіду, набуті і підтвержені за допомогою людської взаємодії та комунікації» [29]. Іншими словами, конструювання смислу притаманне самому індивіду в процесі комунікації з іншими. Для того, щоб навчання відбулося як трансформативне, індивід повинен працювати не тільки в напрямку формування толерантності (як терпимості) до «іншого», але й у напрямку розуміння світогляду «іншого» з наміром інтеграції його імплікацій у власний світогляд, тим самим розширюючи і змінюючи зміст і структуру останнього. Саме цю зміну персонального світогляду через його розширення і переструктурування Мезіроу називає трансформативною. Таким чином, трансформативне навчання, за Мезіроу, є процесом ефективної зміни, насамперед, «*системи координат*» («frame of references»), яка визначається автором як «структура припущень, через які ми розуміємо наш досвід» [32, р. 5].

У пошуках конотативної конгруентності ми визначаємо «систему координат» як систему когнітивних і ціннісно-смыслових орієнтацій індивіда, як «особистісну парадигму», яка зазнає трансформативних змін у результаті «парадигмального зсуву», що спрямовується трансформативним навчанням. Трансформативне навчання скеровує рух індивіда від однієї системи орієнтацій, яка втратила релевантність у нових соціальних контекстах, до системи орієнта-

цій, яка є ширшою, відкрито інклюзивною, більш чутливою, розбірливо проникливою, внутрішньо більш диференційованою і деталізованою, саморефлексивною і здатною інтегрувати новий досвід (як власний, так і досвід інших) [8].

Мезіроу розробив також теоретичну карту світоглядних смислотворчих структур дорослого індивіда. У межах системи орієнтацій відбуваються процеси смислотворення завдяки таким структурам, як «*смыслові схеми*» («meaning schemes») і «*смыслові перспективи*» («meaning perspectives»). Через ці смислотворчі структури ми фільтруємо почуття і уявлення про світ. Смыслова перспектива є більш фундаментальним переконанням, ніж смыслова схема, і є «структурою припущень, у межах яких минулий досвід асимілює і трансформує новий досвід» [29, р. 42]. Зміна смыслові перспективи – призми, через яку ми осмислюємо світ, – є ключовою для трансформативного навчання. Як стверджує Мезіроу, трансформація смыслові перспективи означає, що людина починає бачити свій світ інакше, а це передбачає і бачення себе іншим. Така зміна фундаментальної смислотворчої структури глибоко впливає на життя індивіда. Змінюється не тільки спосіб бачення індивідом світу і самого себе, але також спосіб, яким він продовжує вчитися і конструювати нові смисли щодо світу [29].

Мезіроу описав також типи трансформації смыслові перспективи. Він назвав їх «епохальною» і «інкрементальною» трансформацією [29]. Епохальна трансформація, на його думку, відбувається тоді, коли смыслова перспектива індивіда змінюється дуже швидко, іноді навіть за лічені хвилини або дні. Інкрементальна трансформація є результатом малих зрушень у смыслових схемах, які з часом, можливо через місяці або роки, призводять індивіда до поступового розуміння того, що стався зсув перспективи. Але обидва типи трансформації завжди супроводжуються процесом усвідомлення зміни смыслові перспективи, або консцієнтизацією (П. Фрейре). Процес трансформації може супроводжуватися почуттям екзистенційної напруги, коли

індивід, реалізуючи свою свободу в процесі трансформативного розвитку, долає контекст власних соціально-культурних обумовленостей, здійснює акт трансгресії за його межі. Це важкий досвід свободи, що відкриває як нові можливості для емансипації індивіда, так і нові ризики на цьому шляху.

Ключовими елементами, що розкривають зміст процесу трансформативного навчання, є «дезорієнтуюча дилема», «критична рефлексія» і «раціональний дискурс».

Дезорієнтуюча дилема, що оприявнює невідповідність між очікуванням людини і тим, що відбувається, ініціює даний процес, виступає як «каталізатор трансформації». Вона може бути викликана життєвим досвідом, що переходить в особисту кризу і викликає у людини значний рівень дезінтеграції і відчуття дискомфорту.

Але в теорії трансформативного навчання особливо наголошується важливість **критичної рефлексії** [30, р. 44]. Це процес, у якому людина конструює нові смисли через критичне вивчення своїх переконань. Лінійна рефлексія («straightforward reflection») є актом «інтенціональної оцінки» дій, тоді як критична рефлексія спрямована не тільки на природу і наслідки дій, але також і на обставини, пов'язані з їх виникненням. У зв'язку з цим Мезіроу представив три типи рефлексії і пояснив їх роль у перетворенні смислових схем і перспектив: **«рефлексія контенту»** («content reflection»), **«рефлексія процесу»** («process reflection») і **«рефлексія передумов»** («premise reflection»). Повертаючись до загального розуміння критичної рефлексії, слід, перш за все, відзначити, що вона має місце тоді, коли ми аналізуємо й одночасно сумніваємось у валідності наших припущень і оцінюємо, наскільки наше знання, розуміння і переконання відповідають вимогам сучасних контекстів [28].

Третім важливим елементом трансформативного навчання є **раціональний дискурс**. Мезіроу пише, що навчитися думати про себе означає не тільки розвиток здатності до критичної рефлексії припущень, але «і участь в дискурсі для перевірки пе-

реконань, інтенцій, цінностей і почуттів» [33, р.197]. Трансформативна теорія стверджує, що нові смисли і моральні цінності легітимізуються згодою через дискурс. Даний підхід, який Габермас назвав принципом дискурсу, є ключовим, тому що формує процес трансформативного навчання дорослих як комунікативних суб'єктів «деліберативної політики» громадянського суспільства. Більш того, у центрі уваги Мезіроу знаходиться дискурс, «який прагне до більш чутливої, більш поважаючої, недомінуючої і невикривляючої комунікації» [29, р. 54]. Результатом стає нова, трансформована система ціннісних орієнтацій і смислової перспектива, яка порівняно з попередньою є «більш інклюзивною, проникною, відкритою та інтегративною» [28, р. 14]. Тому критично важливою є сама здатність індивіда брати участь у раціональному дискурсі [29].

Інакше кажучи, коли людина інтерпретує нові смислові перспективи та смислові схеми, раціональний дискурс з іншими людьми стає ідеальним засобом навчання. Але при цьому слід завважити, що раціональний дискурс є не просто діалогом. Він, насамперед, спрямований на оцінку візів, представлених на підтримку конкуруючих інтерпретацій, що містять критичні аргументи й альтернативні точки зору. Тобто він є критичним.

Але як можливий подібний, критично спрямований на основи наших переконань і припущень раціональний дискурс у навчальній аудиторії? Як вважають Мезіроу і його послідовники, критичний дискурс у навчанні дорослих вимагає особливих умов комунікації, довірливого соціального контексту для діалогу. Тейлор [42] зазначає, що найбільш загальним ключовим інгредієнтом у процесі трансформативного навчання є контекст відносин солідарності та взаємодопомоги. Особливо слід наголосити роль викладача у проведенні раціонального дискурсу. Виконання такої ролі у навчальній комунікації вимагає від викладача не тільки високих професійних знань, а й відповідних моральних якостей. Таким чином, соціально-комунікативний підхід до розуміння раціонального дискурсу як

ключового елементу і засобу освіти для дорослих дозволяє розкрити комунітаристський і етичний сенс теорії трансформативного навчання Мезіроу.

Еволюція теорії трансформативного навчання: від раціонально-когнітивістського підходу до енактивізму

Ще на початку концепція трансформативного навчання, представлена Джеком Мезіроу в 1978 році, зазнала значного впливу з боку раціоналістичних теорій: «консцієнтизації» Пауло Фрейре, «парадигмального зсуву» Томаса Куна, комунікативної теорії Юргена Габермаса та концепції «підйому свідомості» у жіночому русі. Відповідно, трансформативне навчання описується Мезіроу [32; 33] насамперед з погляду критичної рефлексії, раціонального дискурсу, метакогнітивного міркування та вивчення припущень і переконань. У процесі подальшого розвитку Теорія трансформації була критично переосмислена. Найбільш уразливим моментом для критики виступала первинна зосередженість теорії на раціонально-когнітивістському (іноді радикальному) підході до розуміння процесу трансформативного навчання та його наслідків.

Безсумнівно, одним із способів зміни складу розуму є зміна понятійного і концептуального інструментарію. Так і концептуальні зрушення виходять за межі простого надання інформації, позаяк вони також тягнуть за собою модифікацію загальних смислових перспектив індивіда [22]. Відповідно до такого підходу метою навчання була ідентифікація і корекція когнітивних помилок і спотворень. На жаль, протягом довгого часу дослідники освіти мало говорили про ту роль, яку відіграють почуття в процесі навчання. Дійсно, значною мірою теорія і практика освіти для дорослих мала тенденцію до маргіналізації емоцій і розглядала інтелект і раціональність як першочергові основи навчання [19, р. 67]. Під час обговорення емоцій останні часто трактувалися як небажане, але неусувне навантаження, яке, як правило, відволікало від навчального процесу і, таким чином, потребувало обмеження, управління і контролю. Однак поступово все більше дослід-

ників справедливо почали оскаржувати такий надмірно раціоналізований підхід до навчання дорослих, відзначаючи, що емоції і почуття є глибоко інтегрованими з когнітивним процесом, пов'язаним зі сприйняттям, пам'яттю, міркуванням і навчанням [19, р. 68]; а деякі стали критикувати підхід Мезіроу за ігнорування афективного аспекту навчання [13]. Так, Ліза Баумгартнер стверджує, що трансформативне навчання є складним процесом, що пробуджує і залучає думки і почуття [12, р. 18].

На Шостій міжнародній конференції з трансформативного навчання, яка відбулася в Мічиганському державному університеті у жовтні 2005 року (США), стала дискусія між Джоном Дірксом і Джеком Мезіроу [20]. В межах діалогу кожен учасник висловив власну позицію щодо трансформативного навчання та надав відповідну аргументацію. Мезіроу наголосив, що розглядає його як раціональний процес в усвідомлюваних межах, як метакогнітивну аплікацію критичного мислення, яка трансформує створену систему координат – образ мислення або світогляд з урахуванням орієнтуючих припущень і очікувань, що містять цінності, переконання і концепти – за допомогою оцінки її епістемічних припущень («epistemic assumptions»). Фактори контексту і несвідоме навчання (афекти, емоції, почуття) впливають, але, як уважає Мезіроу, не можуть змінити процес усвідомленого трансформативного навчання, який є для них спільним. Він наполягає на тому, що сутнісний аспект будь-якого визначення трансформативного навчання, особливо навчання дорослих, повинен включати чітке визнання основоположного процесу як усвідомлюваного, раціонального.

Опонуючи йому, Діркс наполягає на тому, що точка зору на навчання дорослих має відображати певний фокус зору на природу самості, як ми її розуміємо і відчуваємо («our senses of self»), на наші почуття ідентичності, нашу суб'єктивність. Він відносить це до такого виду трансформативного навчання, як робота душі [18]. Цей погляд передбачає більш інтегроване і холистське розуміння суб'єктивності, яке ві-

дображає інтелектуальний, емоційний, моральний і духовний аспекти нашого буття у світі. Таке інтегральне бачення прагне також врахувати те, як соціальні, культурні та упредметнені, а також глибоко особистісні та трансперсональні аспекти нашого буття, можливо, беруть участь у процесі трансформативного навчання. У цьому сенсі воно узгоджується з баченням і практикою інших авторів, щодотримуються подібних позицій [16; 48].

Інтерес Діркса спрямований на той вид навчання, який інтегрує наш досвід вражень від зовнішнього світу з досвідом нашого внутрішнього світу. Цей внутрішній світ складається з безлічі голосів, множинної ідентичності [14], яка часто ретранслює змішані і навіть суперечливі послання більш усвідомлюваному *Я*, яке є посередником між ними і зовнішнім світом. Саме з такого внутрішнього світу виникають питання і думки про сенс життя, про те, для чого ми тут і куди ми йдемо. Діркс вважає, що трансформативне навчання має містити і залучати духовне, яке являє собою свого роду тло, матрицю або контекст, у якому віртуально проживається все наше життя. Тому Діркс пропонує такий спосіб викладання та навчання, який охоплює **цілісне сприйняття людини**, тобто поєднання раціональних та екстра-раціональних процесів. Позаяк саме несвідоме є потужним джерелом креативних і потенційно конструктивних (так само як і деструктивних!) сил у нашому житті. З погляду Юнга, такі несвідомі енергії відображають потребу психіки в диференціації та індивідуалізації і представляють собою **мову самості і її шлях до цілісності**. Вони є джерелом і рушійною силою фундаментальної трансформації в межах нашого життя [11].

Як свідчать проведені дослідження, пише Едвард Тейлор [41; 42], ідеології, схеми і системи координат не слід розглядати як практики мислення, вільні від емоцій, як суто і виключно раціональні. Хоча розвиток нового складу розуму, безумовно, передбачає розробку нових інструментів мислення, він так само передбачає формування нових моделей уваги і почуттів. Будучи

особисто значущим, трансформативне навчання, як наполягає Джон Діркс, є фундаментально заснованим і похідним від емоційного зв'язку індивіда із самим собою і соціальним світом у цілому [19, р. 64].

Оскільки системи координат формуються культурою, минулим досвідом і особистими інтересами, вони мають важливий афективний аспект. Їх краще розглядати як «склад розуму-і-почуттів», який визначає наші інтерпретації і взаємодію зі світом. Якщо розуміти систему координат саме так, ми зможемо побачити, що зрушення в мисленні частково створюються зрушеннями в афективності і почуттях. Ба, навіть «основоположний процес» критичного оцінювання, який відбувається в межах свідомості, має афективний аспект. Мішель Майз наполягає на тому, що навіть явний процес критичної рефлексії, який передбачає сумнів і оцінку наших переконань і припущень, полегшується і посилюється за допомогою афективності. Це означає, що процес рефреймінгу, який має місце в процесі трансформативного навчання, завжди й обов'язково має афективний аспект [27].

Те, що дійсно є необхідним для дослідження цього напрямку і практики, так це «більш інтегроване і холістське розуміння суб'єктивності», і таке трансформативне навчання, яке відображає інтелектуальний, емоційний, тілесний і особистісний аспекти нашого «буття у світі» [20, р. 125]. Чи існує можливість розкрити й осмислити ці ідеї з погляду філософії свідомості і когнітивної науки? На нашу думку, Теорія трансформативного навчання в процесі становлення і критичної саморефлексії вийшла за межі своїх первинних раціонально-когнітивістських припущень і в плюралістичному контексті наукових методологій здійснила концептуальну самотрансформацію – перехід до більш ширшої, відкритої, інклюзивної, внутрішньо більш диференційованої системи координат, а саме – парадигми енактивізму.

Подальша критика обмеженості раціонально-когнітивістського підходу, на наш погляд, може бути ефективною з позицій саме холістського підходу до людини та її

оточення. Література з тілесності й енактивізму пропонує нам інший і більш продуктивний шлях концептуалізації як процесу трансформативного навчання, так і його наслідків. Її поява в кінці 1980 – на початку 1990-х років засвідчила, що в епістемології і когнітивній науці інтенсивно розробляється тілесно-орієнтований підхід («the embodied cognition approach»). В межах цього підходу увага фокусується на «отілесненні» процесу пізнання, на тілесних детермінантах пізнавальної активності людини та інших живих істот [6; 10; 40]. Фундаментальний базис цієї нової концепції був закладений чилійським біологом, нейрофізіологом і філософом Франсіско Варелюю, засновником нейрофеноменології, та в співпраці з Умберто Матураною теорії автопоезису.

Енактивізм (enactivism) ґрунтується на холистичному, цілісному, інтегральному погляді на пізнання та на активності його суб'єкта. Це вихід за межі дихотомії тіла і розуму, оскільки розум тілесно детермінований, а тіло активне і розумне, воно пізнає тому, що діє; це також вихід за межі дихотомії внутрішнього і зовнішнього, тобто організму, що пізнає, і середовища, у якому він діє і яке пізнає. Відповідно до позиції «extended mind», тіло живого організму вбудоване в навколишнє середовище (Umwelt), яке є світом, створеним і переробленим відповідно до його потреб.

Головною ідеєю, що дозволяє нам повновому поглянути на когнітивні процеси, є та, що походить від засновника еволюційної епістемології Конрада Лоренца, що життя тотожне пізнанню («life is cognition»). В межах нової парадигми можна говорити про тілесність розуму і тілесність пізнання. Вибудовується цілісний підхід: «тіло-розум» («embodied mind»), «розум-і-почуття» («thinking-and-feeling», «feeling mind»), «емоційний інтелект» («emotional intelligence»), «соматичне усвідомлення» («somatic awareness»). Так, Лоуренс Шапіро [39] у своїй книзі «Втілене пізнання» («Embodied Cognition») висуває «конститутивну гіпотезу», відповідно до якої тіло в когнітивному процесі виступає не просто причиною, а грає конститутивну роль.

Базове положення про те, що життя є пізнання, розвиває нині у своїх роботах співавтор і колега Варели Еван Томпсон [44; 45]. Він висуває ідею про міцне взаємосполучення життя і розуму («living is cognition»), а також, що пізнання є повністю тілесним процесом безперервної сенсомоторної взаємодії між живим організмом і його оточенням. Це означає, що обчислювальний погляд на розум є помилковим: такі створіння, як ми, не просто пасивно сприймають і обробляють стимули від зовнішнього світу, а скоріше активно беруть участь у генеруванні сенсу. Та оскільки когнітивні процеси є реакціями суб'єкта на світ з погляду його реальної значущості, є вагомими підстави вважати, що сам процес осмислення є також глибоко афективним і глибоко пов'язаним з турботами й емоціями суб'єкта, – стверджує у своїй книзі «The feeling body: Affective science meets the enactive mind» Джованна Коломбетті [15].

Більше того, трансформація особистості – це не просто окрема подія, що трапляється з індивідами, а скоріше процес, до якого вони динамічно залучені як активні його учасники. Така енактивістська концепція навчання, яка заснована на понятті «сенсотворення» («sense-making») Томпсона [46], безумовно, глибоко резонує з конструктивістськими поглядами на навчання Мезіроу та інших теоретиків трансформативного навчання з тим, що вони називають «смислотворенням» («meaning-making»).

Таким чином, з погляду енактивізму, процес трансформативного навчання відбувається за участю тілесних відчуттів суб'єкта, і тому створення сенсу є повністю тілесним і фундаментально афективним [27]. У результаті процес критичної рефлексії, досліджуваний у роботах Мезіроу, не тільки позначений впливом з боку афективності, але й посилюється нею. І хоча концептуальний рефреймінг, без сумніву, відіграє свою роль в цьому зсуві смислової перспективи, усе ж мають місце і такі зміни, які відбуваються на більш базовому, афективно-тілесному рівні.

Відповідно до цього можна стверджувати, що нова «відкритість» суб'єкта і но-

вий рівень адаптації до певних особливостей оточення охоплює й зрушення, яке є одночасно і когнітивним, і афективним. Така зміна в когнітивно-афективній орієнтації веде до трансформації менталітету суб'єкта, яку можна розуміти як драматичне зрушення в тому, що Мішель Майз називає «моделями афективного фреймінгу» [27]. З феноменологічної позиції, трансформація особистості може бути зрозуміла як чітка зміна в когнітивно-афективній орієнтації, а з нейробіологічного погляду, розвиток нового складу розуму («habits of mind») може бути зрозумілим як формування високо інтегрованих моделей тілесної взаємодії та реагування. Це допомагає нам зрозуміти інтегруючу роль, яку відіграє афективність у трансформації всього способу життя суб'єкта, а також надає підтримку холістському підходу до навчання, який, за обґрунтуванням Едварда Тейлора [43], підкреслює важливість педагогіки, яка залучає до процесу навчання тіло й емоції.

Афективний фреймінг, як його розуміє Мішель Майз [27], є спонтанним, дорефлективним і не інференціальним способом (що не здійснюється шляхом умовиводів) виявлення, фільтрації і селекції інформації, який часто функціонує до концептуальної і пропозиційної обробки інформації і дозволяє нам зосередити свою когнітивну увагу на тому, що для нас має значення. Афективні реакції на стимули зазвичай є найпершою когнітивною реакцією з боку суб'єктів, і вони продовжують інформувати і формувати когнітивні акти «вищого рівня», такі, як сприйняття, мислення і судження. Якби такі когнітивні процеси не містили в собі основні процеси афективного фреймінгу, то суб'єкти у світі мали б стикнутися з нескінченним рядом потенційних когнітивних і інтерпретаційних опцій і, швидше за все, просто відключилися б через інформаційне перевантаження.

Афективний фреймінг також пояснює те, як, залежно від нашого настрою й емоційного фону, ми звертаємо увагу на різні особливості нашого оточення і формуємо різні інтерпретації своєї ситуації. Саме завдяки афективному фреймінгу ми можемо

реально оцінити важливість якихось речей у складному світі навколо нас і, таким чином, можемо орієнтуватися в ньому.

Ця позиція афілюється з концепцією Метью Реткліфа [38], який використовує термін «екзистенціальна орієнтація» для опису загального почуття відносин суб'єкта зі світом. Спираючись на роботи Гуссерля і Мерло-Понті, Реткліф використовує поняття «горизонт», щоб прояснити, як чутливе тіло служить у якості основи, за допомогою якої структурується діяльність суб'єкта і його досвід перебування у світі. Це допомагає розкрити ідею енактивізму, яка полягає в тому, що ми розуміємо речі в наших живих тілах, за їх допомогою і через них.

Безумовно, критична саморефлексія є головною для процесу трансформативного навчання, і не можна заперечувати, що нові концепти можуть бути емансипаторськими або що концептуальний рефреймінг може грати ключову роль у трансформативному навчанні. Однак критична рефлексія і метакогнітивні міркування, як визнає Мезіроу, вимагають чогось більшого, ніж навички мислення і суто раціональна переоцінка наших припущень. Позаяк суб'єкти повинні бути трансформовані з погляду того, що їх турбує, і стати більш «відкритими» і сприйнятливими до певних конкретних особливостей навколишнього світу. Зрозуміти афективний фреймінг означає вловити ту ідею, що когнітивні й афективні зрушення, пов'язані з трансформативним навчанням, є нероздільними і взаємозалежними.

Таким чином, ці два підходи (раціонально-когнітивний і енактивістський) доповнюють, а не суперечать один одному; обидва є необхідними для поглиблення загального розуміння трансформації особистості і для повної інтеграції цих способів навчання в трансформативну освіту дорослих.

Висновки

На основі проведеного аналізу можна стверджувати, що теорія трансформативного навчання, розглядаючи процеси трансформації індивіда у складних, нелінійних соціально-комунікативних контекстах, розкриває освітні інтегративні механізми цього процесу. Саме трансформативний підхід

до навчання є релевантним для людини, що знаходить себе в динамічних потоках мереж і систем, що трансформуються, а також у хвилях хаосу, що накривають острови життєвого світу, змиваючи, знецінюючи, обезсмилюючи життя індивіда.

Сама Теорія трансформації, розроблена Джеком Мезіроу, є красномовним прикладом такої самотрансформації, тобто зміни ціннісно-сміслових перспектив в евристичному просторі наукової комунікації. З упевненістю можна стверджувати про те, що в Теорії трансформації відбувся методологічний поворот від суто раціоналістичного підходу до принципів холізму, тілесності, афективності та емоційності когнітивних процесів. Концептуальною «структурою-основою» такої трансформації слугує енактивізм як точка «збирання» творчих зусиль і винаходів філософії тілесності, теорії автопоезису, еволюційної епістемології, когнітивної науки, теорії складних динамічних систем (синергетики) та експериментальної педагогічної практики. Відповідно до енактивістського підходу можна зробити висновок, що тілесно-афективний рефреймінг і емоційна динаміка відіграють важливу роль у трансформації особистості. Це потребує привернення дослідницької уваги науковців до природи і ролі

всіх екстра-раціональних складових трансформативного навчання. Використовуючи напрацьований потенціал у різних галузях знань, синтезуючи його на засадах «селективної уваги» та критичної рефлексії, теорія трансформативного навчання дорослих перетворюється на потужний трансдисциплінарний проект, здатний у процесі свого розгортання і практичного застосування давати відповіді на виклики «плинної сучасності» щодо стратегій і способів навчання дорослих індивідів як «цілісних» креативних і відповідальних особистостей. Трансформативна педагогічна практика, охоплюючи експресивні види діяльності, рухаючись до мультимодальності, має стати більш відкритою та інклюзивною, а тому більш ефективною.

Таким чином, трансформативне навчання дорослих має здатність допомогти індивіду, з одного боку, розкрити його власний потенціал як номадичної, трансверсальної особистості, яка нескінченно завойовує нові культурні простори, з іншого – розвинути здібності комунікації і взаєморозуміння з метою становлення власної комунікативної суб'єктності в процесі вибудовування нових загальних смислів і ціннісних орієнтацій глобального громадянського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бауман З.** Индивидуализированное общество / З. Бауман; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
2. **Бауман З.** Текучая современность / З. Бауман; пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
3. **Бейтсон Г.** Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии/Г. Бейтсон; пер. с англ. – М.: Смысл, 2000. – 476 с.
4. **Бек У.** Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек; пер. с нем. В. Седельника и Н.Федоровой; послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
5. **Бек У.** Что такое глобализация? /У. Бек; пер. с нем. А. Григорьевой и В. Седельника; общ.ред. и послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
6. **Бескова И.А.** Природа и образы телесности / Бескова И. А., Князева Е. Н., Бескова Д. А. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.

REFERENCES

1. **Bauman, Zygmunt.** The Individualized Society. Polity, 2001 [In Russian].
2. **Bauman, Zygmunt.** Liquid Modernity. Polity, 2000 [In Russian].
3. **Bateson, G.** Steps to an Ecology of Mind. N.Y.: Ballantine, 1972 [In Russian].
4. **Beck, Ulrich.** Risikogesellschaft. Auf dem weg in eine andere moderne. Suhrkamp, 1986 [In Russian].
5. **Beck, Ulrich.** Was ist globalisierung? Suhrkamp, 1997 [In Russian].
6. **Beskova, I. A., Knyazeva, H. N., Beskova, D. A.** Nature and images of corporeality, 2011. [In Russian].
7. **Gorbunova, L.** Theory of Trasformative Learning: Adult Education in the Context of «Liquid Modernity» [In Ukrainian]. URL: www.philosopheducation.com
8. **Gorbunova L.** Philosophy of Transformative Adult Education: University Strategies and Practices: Monograph [In Ukrainian]. URL: <http://ihed.org.ua/ua/rekomend-dzerela-r.html>

7. **Горбунова Л.** Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» / Л. Горбунова // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2013. – №2(13). – С. 66–114.

8. **Горбунова Л.** Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія / Л. Горбунова. – Суми: Університетська книга, 2015. – 710 с.

9. **Горбунова Л.** Ключові компетенції у транс-національному освітньому просторі: визначення та імплементація / Л. Горбунова // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2016. – № 2 (19). – С. 97–117.

10. **Князева Е.** Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии / Е. Князева. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014. – 352 с. (Humanitas).

11. **Юнг К. Г.** Воспоминания, мечты, размышления / К. Г. Юнг. – Мн.: Харвест, 2003.

9. **Gorbunova, L.** Key Competencies in Transnational Educational Space: the Definition and Implementation [In Ukrainian]. URL: www.philosopheducation.com

10. **Knyazeva H.** Enactivism: a new form of constructivism in epistemology [In Russian]. URL: [https://www.google.com.ua/search?q=Князева+Е.++\(2014\).+Энактивизм%3A+новая+форма+конструктивизма+в+эпистемологии&oq](https://www.google.com.ua/search?q=Князева+Е.++(2014).+Энактивизм%3A+новая+форма+конструктивизма+в+эпистемологии&oq)

11. **Jung, C. G.** Memories, dreams, reflections [In Russian]. URL: lib.ru/PSIHO/JUNG/memdreamrefs.txt

12. **Baumgartner, L.** (2001). An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89: 15–24. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.4>

13. **Clark, M., and Wilson, A.** (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly* 41(2): 75–91. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0001848191041002002>

14. **Clark, M. C., & Dirkx, J. M.** (1999). Moving beyond a unitary self: A reflective dialogue. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (New ed., pp. 101–116). San Francisco, CA: Jossey-Bass. URL:

<https://www.google.com.ua/search?q=11.+Clark%2C+M.+C.%2C+%26+Dirkx%2C+J.+M.>

15. **Colombetti, G.** (2014). *The feeling body: Affective science meets the enactive mind*. Cambridge MA: MIT Press. URL: <https://mitpress.mit.edu/books/feeling-body>

16. **Cranton, P., & Roy, M.** (2003). When the bottom falls out of the bucket: Toward a holistic perspective on transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 6–98.

URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1541344603001002002>

17. **Dirkx, J.** (1997). Nurturing soul in adult learning. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 79–88). San Francisco: Jossey-Bass.

URL: <https://msu.edu/~dirkx/Nurturing%20soul.pdf>

18. **Dirkx, J. M.** (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.

URL: <http://www.iup.edu/ace/paace/v7-1998/>

19. **Dirkx, J.** (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89: 63–72.

URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.9/abstract>

20. **Dirkx J., Mezirow J., Cranton P.** (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. Facilitated by Patricia Cranton. *Journal of Transformative Education*. 4 (2): 123–139. URL: <http://jtd.sagepub.com/content/4/2/123>

21. **Hartree, A.** (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203–210.

22. **Haslanger, S.** (2015). Racial ideology, racist practices, and social critique. Paper presented at the Workshop on Gender and Philosophy, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA. URL: <http://sallyhaslanger.weebly.com/uploads/1/8/2/7/18272031/haslangerrirpsc-feb2015.pdf>

23. **Hatherley, Rebecca J.** (2011). Mezirow's Transformative Learning Theory. Athabasca University, Canada, February 2011. <http://mdde.wikispaces.com/file/view/Mezirow%E2%80%99s+Transformative+Learnin+g+Theory,+MDDE612,+Assignment%232,+Review+%231.pdf>

24. **Knowles, M. S.** (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 286, 350–352.

25. **Knowles, M. S.** (1975). *Self-directed learning*. Chicago: Association Press, Follett.

26. **Knowles, M. S.** (1989). *The making of an adult educator*. San Francisco: Jossey-Bass.

27. **Maiese, M.** (2015). Transformative Learning, Enactivism, and Affectivity. *Studies in Philosophy and Education. An International Journal*. Vol. 34, No 6, November 2015.

URL: https://www.researchgate.net/publication/287806906_Transformative_Learning_Enactivism_and_Affectivity

- 28. Mezirow, J.** (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning*, eds. J. Mezirow, et al., 1–20. San Francisco: Jossey-Bass. URL: [http://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20\[ref\]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf](http://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20[ref]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf)
- 29. Mezirow, J.** (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- 30. Mezirow, J.** (1995) *Transformative Theory of Adult Learning*. In M. Welton (ed.), *In Defense of the Lifeworld*. Albany: State University of New York Press, 1995.
- 31. Mezirow, J.** (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly* 46(3): 158–172. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074171369604600303>
- 32. Mezirow, J.** (1997). *Transformative learning: Theory to practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74: 5–12. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.7401/pdf>
- 33. Mezirow, J.** (1998). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48 (3), 185–198.
- 34. Mezirow, J.** (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=8tdifLZnFqAC&dq=Mezirow,+J.+2000.Learning+as+transformation>
- 35. Mezirow, J.** (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24–38). New York: Routledge. URL: https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/_Lifelong_Learning_Concepts_and_Contexts.pdf
- 36. Mezirow, J.** (2009). Overview of transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their Own words*, ed. K. Illeris, 90–105. New York: Routledge. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/1085/b8aaeee9d65dccbe930dca5fe6034bbaeb4d.pdf>
- 37. Mezirow, J.** (Ed.), Taylor E.W. (Ed.) and Associates. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. October 2009, Jossey-Bass. URL: [https://www.google.com.ua/search?q=33.+Mezirow%2C+J.++\(Ed.\)%2C+Taylor+E.W.\(Ed.\)+and+Associates.++\(2009\)](https://www.google.com.ua/search?q=33.+Mezirow%2C+J.++(Ed.)%2C+Taylor+E.W.(Ed.)+and+Associates.++(2009)).
- 38. Ratcliffe, M.** (2008). *Feelings of being: Phenomenology, psychiatry, and the sense of reality*. New York: Oxford University Press. URL: <https://global.oup.com/academic/product/feelings-of-being-9780199206469?cc=ua&lang=en&>
- 39. Shapiro, L.** (2011). *Embodied cognition*. New York: Routledge. URL: <http://psychsciencenotes.blogspot.com/2012/07/embodied-cognition-by-lawrence-shapiro.html>
- 40. Sheets-Johnstone, M.** (2011). The corporeal turn. *Journal of Consciousness Studies* 18(7–8): 145–168. URL: <https://philpapers.org/rec/SHETCT-3>
- 41. Taylor, E.W.** (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly* 48: 32–57. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171369704800104>
- 42. Taylor, E.W.** (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In *Learning as transformation*, eds. J. Mezirow, et al., 285–328. San Francisco: Jossey-Bass.
- 43. Taylor, E.** (2008). *Transformative learning theory*. *New Directions for Adult and Continuing Education* 119: 5–15. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.301/full>
- 44. Thompson E.** (2004). *Life and Mind: From Autopoiesis to Neurophenomenology A Tribute to Francisco Varela // Phenomenology and the Cognitive Sciences*. Vol. 3. P. 381–398. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/B%3APHEN.0000048936.73339.dd>
- 45. Thompson, E.** (2007). *Mind in life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of the Mind*. Cambridge MA: Belknap Press. URL: <https://ru.scribd.com/document/112938125/0262014602>
- 46. Thompson, E., and Stapleton, M.** (2009). Making sense of sense-making: Reflections on enactive and extended mind theories. *Topoi* 28: 23–30. URL: <https://evanthompsondotme.files.wordpress.com/2012/11/making-sense-of-sense-making.pdf>
- 47. Yorks, L., and Kasl, E.** (2002). Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly* 52(3): 176–192. URL: http://www.uwyo.edu/aded5050/5050unit9/toward_a.pdf
- 48. Yorks, L., and Kasl, E.** (2006). I know more than i can say: A Taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education* 4(1): 43–64. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1541344605283151>



Інна КНИШ

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії, Сумський
національний аграрний університет

Ключові слова: класична освіта, суб'єкт – суб'єкт, «Учитель (Викладач)», «Учень (Студент)», парадигма освіти, латинофільська, візантійсько-російська, слов'яно-греко-латинська, старообрядницька.

У статті доведено, що впродовж XVII – XIX ст. Україна стала державою Другої хвилі. При цьому докласична освітньо-виховна парадигма, яка існувала до XVII ст., вже не задовольняла новочасні потреби суспільства та мала поступитися місцем класичній, у якій виокремились чотири освітні напрямки: латинофільський; візантійсько-російський; слов'яно-греко-латинський та старообрядницький. Зазначено, що подальший розвиток держави, суспільства і церкви в Україні призвів до того, що традиційний погляд на освіту (характерний для держав Першої хвилі), вже не відповідав потребам Нового часу (держав Другої хвилі), але організація освіти за російським (грекофільським) зразком упродовж тривалого часу утримувала Україну на перехідній стадії. Здійснено аналіз суб'єкт-суб'єктних аспектів становлення освітньої парадигми у класичний період розвитку науки у відносинах: «Учитель (Викладач)» – «Учень (Студент)», «Учитель (Викладач)» – «Учитель (Викладач)» та «Учень (Студент)» – «Учень (Студент)».

УДК 101:371:378

КЛАСИЧНА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА: СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІ ВІДНОСИНИ

© Книш І., 2017

Вступ. Розвиток і подальше існування суспільства багато в чому залежить від рівня освіти та виховання громадян держави, від знання ними правових, моральних, культурних та етичних норм. Усе це сприяє регулюванню ставлення людей до природи та суспільства, застосуванню отриманих знань і духовних цінностей у повсякденному житті та професійній діяльності відповідно до їх цілей, ідеалів і переконань. Освіта і виховання уможливають накопичення, наслідування та збереження наукових знань, культурних і духовних цінностей, моральних норм. Для того щоб зрозуміти сутність процесів, які відбуваються на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, потрібно проаналізувати освітні парадигми минулих часів.

Якщо до періодів розвитку України застосувати концепцію Елвіна Тоффлера, то можна зазначити, що з XVII до XIX ст. наша держава перебувала у стані переходу від аграрної до індустріальної стадії. Перша хвиля ще не повною мірою себе вичерпала, як у Європі почалась індустріальна революція і виникла Друга хвиля – індустріалізація. З цього часу в економіці, політиці, соціальному і культурному житті сільське господарство здавало свої позиції, натомість промисловість переживала піднесення. Перша хвиля спадала, а Друга –

надходила, а отже, Україна ставала державою Другої хвилі. Це була перехідна доба [8, с. 26].

Усі суспільства Другої хвилі почали виводити необхідну для них енергію з вугілля, газу і нафти, тобто з викопного палива, яке відносять до невідновлюваних ресурсів. Цей революційний зсув, що почався після винайдення Томасом Ньюкоменом парового двигуна, означає, що перша цивілізація почала руйнувати основний капітал природи, а не просто вдовольнятися тим, що природа їй надала [8, с. 25].

Використання енергетичних запасів землі стало прихованою дотацією формування зростання індустріальної цивілізації, прискоривши її економічний прогрес. На Сході і на Заході відбулись одні й ті самі зрушення: від розосередженої енергії – до концентрованої, від відновлюваної – до невідновлюваної, від багатьох різних джерел і видів палива – до нечисленних. Викопне паливо у подальшому склало енергетичне підґрунтя всіх суспільств Другої хвилі [8, с. 26].

Окреслений період розвитку України визначається нами як класичний, з огляду на розвиток освіти та виховання (за періодизацією історії науки, запропонованою В. Стьопніним). Він зазначає, що європейська наукова революція XVII ст. ознаменувала становлення класичного природознавства та класичної науки за домінування в системі наукового знання механіки. При цьому об'єктивність і предметність наукового знання досягалися тільки тоді, коли з опису і пояснення почало виключатися все, що стосувалося суб'єкта (тобто і Викладача, і Учня водночас), а також процедур його пізнавальної діяльності. Щодо епістемологічної складової цієї системи, то тут з'явилися уявлення про пізнання як спостереження й експериментування з об'єктами, які розкривають таємниці свого буття розуму, що постійно пізнає. При цьому сам він потрактовувався як дистанційований від речей сторонній спостерігач і дослідник, не детермінований жодними передумовами, крім властивостей і характеристик досліджуваних об'єктів [7, с. 619–621].

У XVII ст. у докласичній українській освітньо-виховній парадигмі (традиційній і новаторській) відбувається криза, пов'язана з тим, що традиційні методи та методики підготовки кадрів не задовольняли потреб освіченої та звиклої до новачій еліти щодо підготовки простолюду до життя, а також з розмежуванням, що його спричинило зближення із Заходом, і різне ставлення польської та російської еліти до представників української, зрештою, спостерігався неабиякий інтерес українських культурних діячів до західної культури. Ця криза призвела до того, що докласична освітньо-виховна парадигма поступилася місцем класичній.

Класичний період розвитку освіти та виховання відрізняється від докласичного тим, що освітою почала опікуватися держава, відтіснивши церкву. Освіта тепер мала підпорядковуватися державним інтересам, готувати освічені й практично зорієнтовані кадри для державної служби, які мали бути практичними та професійними. Вона не повинна була виводити учнів з тих соціальних станів, до яких вони належали з народження, але і не мала залишати громадян неосвіченими. Найкраще давати освіту помірно, кожному стану – свій тип освіти, свою школу, яка і буде готувати його до майбутньої діяльності. **Державність, професійність і становість** – ось найбільш характерні риси освіти класичного періоду. Тоді у вітчизняній освіті співіснували чотири напрями. Розглянемо їх більш докладно.

1. Латинофільський освітній напрям

Велику роль у розвитку української культури в цю добу відіграла польська культура (за посередництва української та білоруської освіченості). З польської мови російською було перекладено різні трактати та підручники: «Космографію» Меркатора, «Велике зеркало» єзуїта Іоанна Майєра, «Про будову людського тіла» Везалія, «Селенографія, або опис Місяця» (грец. Σελήνη – місяць + γραφή – письмо) Яна Гевелія (нім. *Johannes Hevel*, пол. *Jan Heweliusz*), «Природознавство» М. Скотта та ін. До при-

хильників розвитку в Україні **західноєвропейської освіти** відносилися С. Полоцький (1629–1680), Сильвестр (у миру – Симеон Агафонович Медведєв (1641–1691), Стефан Яворський (у миру Симеон Іванович Яворський (1658–1722). Освітньо-виховні принципи Симеона Полоцького (Самуїл Гаврилович Петровський-Ситнянович, *Samuel Piotrowski-Sitnianowicz*) ґрунтувалися на традиціях західноєвропейської освітньої парадигми, близької до культурологічної концепції Маргарет Мід (англ. *Margaret Mead*) [9, с. 557–558], – це характерний традиційний **постфігуративний тип** взаємин між батьками та дітьми. Але Симеон Полоцький цей тип взаємин доповнив ідеями самовиховання та самоосвіти, а також розглядав питання впливу людини на суспільство і, навпаки, вплив суспільства на людину з позицій «Батько (Мати) – Суспільство – Дитина». С. Полоцький вважав, що навчання та виховання має сприяти формуванню цілісного світобачення, але крізь призму Божих істин, звертав особливу увагу на самопізнання людини в системах «Учитель (Викладач)» – «Учитель (Викладач)» та «Учень (Студент)» – «Учень (Студент)». Однак варто зазначити, що Симеон Полоцький не відкидав давньоруські традиції освіти та виховання. Велику увагу, як зазначають Аліна Сбруєва та Марія Рисіна, він приділяв домашньому, сімейному вихованню. Воно мало враховувати такі елементи, або відносини: «Батько (Матір) – Батько (Матір)», «Батько (Матір) – Дитина», «Дитина–Дитина»: Не подавати у відносинах **«Батько (Матір) – Батько (Матір)»** батькам злого прикладу, тому що дитина, як мавпа, наслідує всі дії батьків. Злонравні батьки є більше дітовбивцями, аніж батьками, тому що вони вбивають безсмертну душу своїх дітей своїм поганим прикладом. У відносинах **«Батько (Матір) – Дитина»** не залишити без покарання тих, хто його заслужив, бо каже Соломон: «Хто жаліє палки своєму синові, той ненавидить його; люблячий батько старанно карає за провини».

Від добрих батьків погані бувають діти тому, що їх занадто пестить матір та є не-

вимогливим батько. Любов батьківська – велика сила, але надмірна любов є шкідливою; страху Божому навчати дітей слід від раннього дитинства для того, щоб їх душа росла у добродійностях, аніж тіло у довжину; Батько несе пряму відповідальність: виховувати Дитину добродійною, насамперед силою свого морального прикладу.

У відносинах **«Дитина – Дитина»**: старанно охороняти хлопчиків-підлітків від спільних ігор та спільного снання з дівчатками-підлітками, щоб диявольським насланням не піддалися спокусі. Забороняти дітям погане товариство, дружити з лукавими не дозволяти. Привчати дітей до корисних справ, до ручної роботи, або іншого заняття, щоб не набули злих навичок, перебуваючи у ледарстві; бо в ледарстві – коріння гріховних звичок [6, с. 52].

Таким чином, Симеон Полоцький розглядає людину в нерозривному взаємозв'язку з соціальною спільністю (сім'єю, громадою, державою), тобто у відносинах: «Батько (Матір) – Батько (Матір)», «Батько (Матір) – Дитина», «Дитина – Дитина» та «Батько (Матір) – Суспільство – Дитина», поза якими не може відбуватися становлення її як особистості. Він розглядав також роль самовиховання у системі **«Дитина – Дитина»** щодо становлення, розвитку та формування людини – громадянина своєї Батьківщини. При цьому він зазначав, що у спадщину людині не передаються батьківські чесноти. Якою людина стане в майбутньому, залежить від неї самої, від її добрих справ. Людина має свободу, яка не залежить ні від долі, ні від зірок, а від неї самої. Тому людина відповідальна за свої вчинки.

Не передаються у спадок, як вважає Симеон Полоцький, й інтелектуальні здібності людини, тобто він був прибічником ідеї *«tabula rasa»* [1; 10; 11]. Через старанність, постійне читання людський розум робиться гострим, хоча при народженні такого і не було. Мислителя засмучує та обставина, що людина веде себе іноді гірше звіра, «яму один одному копають, а потрапив у неї – намагаються не влучити, а швидше засипати» [4, с. 68].

Тому благо, якщо у людини є друг, стверджує вчений. Другом може бути далеко не кожен, а лише той, хто сміливо в очі засуджує твої недоліки, допомагає в нужді і добрих справах, не залишає в дні печалі. І навпаки треба цуратися людей, які в радості з тобою, а у важкий час кидають.

Таким чином, питання про домашнє, сімейне виховання мало враховувати такі елементи у відносинах, як: «Батько (Матір) – Батько (Матір)», «Батько (Матір) – Дитина», «Дитина – Дитина»: власний приклад і чесний спосіб життя, покарання як утілення батьківської любові, любов до Бога, до суспільно корисної праці, а також вплив людини на суспільство і, навпаки, вплив суспільства на людину з позицій «Батько (Мати) – Суспільство – Дитина», що на той час було дуже прогресивним. Отже, будучи глибоко релігійною людиною, Симеон Полоцький ставив філософію вище за релігію, через що у нього виникали серйозні розбіжності з православною церквою, і на церковному соборі 1690 року його книги й учення в цілому було піддано анафемі.

Підсумовуючи, зазначимо, що представники латинофільського освітнього напрямку, орієнтованого на західні освітні системи, займалися організацією нових навчальних закладів, виданням навчальних книжок, а також упровадженням нових методів навчання, що сприяло збагаченню вітчизняної освітньої думки.

2. Візантійсько-російський освітній напрям

Єпіфаній Славинецький, Федір Михайлович Ртищев, Каріон Істомін, Іоаннікій і Софроній Ліхуди були прихильниками грекофільської освіти, орієнтованої на візантійсько-російську традицію. Єпіфаній Славинецький у творах «Міркування про вчення грецької мови» та «Лексикон філологічний» обґрунтовував необхідність поєднання розумового і морального виховання, шкільної освіти з традиціями російського «вчення книжкового».

Єпіфаній Славинецький вважається перекладачем на російську мову книги Ераз-

ма Роттердамського «Громадянство звичаїв дитячих». Він розділив весь текст на питання і відповіді, які вчать нормам побутової поведінки, світського способу життя, манерам, гігієні тіла, вмінню одягатися, ігор, відпочинку тощо. Ця книга була адресована насамперед дітям, тому що викладені правила супроводжувалися своєрідними прикладами, для того щоб зробити текст доступним дитячому сприйняттю. Переклад цієї книги, у якій давалися настанови майже виключно з приводу зовнішньої поведінки, був здійснений саме в той час, коли Росія стала зближуватися з країнами Західної Європи і виникла необхідність в оволодінні європейськими манерами, нормами та стандартами. Цей твір з'явився несподіваним для Росії, у педагогічних звичаях якої було покладено навчально-повчальні норми та правила, які були викладені у збірках типу «Домострой» та «Златоуст». Імовірно тому Єпіфаній Славинецький попередив основні вимоги щодо формування звичок правильної поведінки в суспільстві традиційними міркуваннями про необхідність, першою чергою, релігійно-православного виховання, потім – про важливість шкільного світського навчання і тільки потім – про оволодіння культурою поведінки.

Головними доброчинностями, на виховання яких спрямовані настанови, які викладені у трактаті стосовно відносин, є: шанобливе ставлення до всіх людей, незалежно від віку та суспільного становища: як до старших, так і до рівних і до нижчих; розуміння суспільної обумовленості завдань виховання, а не тільки божественної; урахування національних особливостей смаків та моральних норм.

У відносинах «Учитель – Учень»: тонке знання психології дитини, уміння за зовнішніми проявами (мімікою, жестами тощо) побачити особливості її емоційного стану, моральних якостей; повага до знань та вчителя як одна з провідних вимог щодо учня; вимога серйозної наполегливої праці у школі та виконання шкільних завдань удома.

У відносинах «Батько (Матір) – Дитина»: ідея вдячності батькам; розробка основних правил пристойного спілкування з людьми різного віку та стану; основи морально-статевого виховання підлітків полягають у вихованні чистоти помислів, їх зверненні до молитов, до добрих справ, формуванні навичок особистої гігієни; врахування статевої особливості у вимогах до зовнішніх проявів підлітка; розвиток високих естетичних смаків юнацтва.

У відносинах «Дитина – Дитина»: право на індивідуальність зовнішніх проявів (в одязі), що не виходять за межі загальноприйнятих моральних норм; любов до Бога і до ближніх, цнотливість, ввічливість, відповідальність, гідність, поміркованість, скромність, акуратність, лагідність, стриманість, чесність, дотепність; утвердження взаємозв'язку моральних і естетичних проявів людини та її розумового розвитку [6, с. 53].

Таким чином, Єпіфанію Славинецькому вдалося усвідомити головне завдання – виховання християнина, тобто можна говорити про виникнення нової тенденції у вітчизняній освітній парадигмі: розвитку інтересу не тільки до внутрішньої, духовної, а й до зовнішнього, мирського життя особистості. Поява «Громадянства звичаїв дитячих» у XVII ст. свідчила про те, що ще до петровських реформ у Росії та Україні почав посилюватися інтерес до світської, європейської культури.

Представники візантійсько-російського освітнього напрямку сприяли розв'язанню широкого кола проблем – книжкової справи, ставлення до духовної спадщини і традицій вітчизняної освіти та залучення її до надбань російської культури. Це, з одного боку, сприяло розвитку вітчизняної освіти та виховання, з іншого, як засвідчив подальший перебіг подій, – призвів до русифікації вітчизняної освітньої системи та майже повного розчинення української культури у лоні російської.

3. Слов'яно-греко-латинський освітній напрям

Звернення царя Петра I Олексійовича Романова до європейської культурної тра-

диції не є випадковим, бо у спадок від своїх попередників він отримав «європеїзацію» – складне і строкате явище, якому передували праці двох поколінь «грекофілів» (Єпіфаній Славинецький, Арсеній, Є. Чудовський, брати Іоанникій і Софроній Ліхуди). Вони відзначалися спрямованістю на візантійську духовну і культурну традицію. Полеміка, яка розгорілася між грекофілами та «латинянами», вийшла далеко за межі суперечки з приводу окремих богословських питань (про момент зміни святих дарів у таємниці Євхаристії) й охопила широке коло проблем – книжкової справи, ставлення до духовної спадщини, освітніх традицій і російської культури. Ідейне протистояння було також формою політичної боротьби опонентів за вплив при дворі. У підсумку «перемогу» здобули грекофіли, а «латиняни» були піддані осуду на церковному соборі 1690 р.

Отже, представники слов'яно-греко-латинського освітнього напрямку майже не приділяли уваги розвитку освіти, їх більше цікавила боротьба за сфери впливу при дворі.

4. Старообрядницький освітній напрям

Проти всіх нововведень у навчанні та вихованні виступили в цей час старообрядці – протопоп Аввакум, його учень Авраамій, піп Лазар і диякон Федір. Аввакум заперечував проти вивчення «зовнішніх наук» та іноземних мов. Він аргументував свою позицію словами про те, що Христос не вивчав діалектики та красномовства, а тому ритор і філософ не може бути християнином: «Краще бути з сію простотою, та спочине в тобі Христос, ніж від риторства ангелом славитися без Христа». Перевагою «вчення книжного» Аввакум вважав традиційний шлях формування «внутрішньої людини», основні якості якої – «мужність, мудрість, правда і цнотливість». Недолік латинської та грецької школи, на його думку, полягав у захопленні «зовнішнім мудрствованием» і забутті духовно-релігійного формування людини.

Представники старообрядницького освітнього напрямку обстоювали тради-

ційну систему освіти, нехтуючи вивченням іноземних мов і «зовнішніх наук», формували людину із застарілими поглядами на світ, характерними для держав Першої хвилі, яка була майже приречена, адже не могла пристосуватись і вижити в індустріальному суспільстві (державі Другої хвилі).

Отже, одним із важливіших аспектів класичного розуміння свідомості, на якому наголошував Мераб Мамардашвілі, є і той, хто знає предмет А, знає свій стан розуму стосовно А (тобто свідомість прозора для самої себе). У класичній педагогіці (а вона лише окремий елемент загального класичного стилю мислення) тактично передбачається деяка привілейована (і в цьому розумінні єдиною й абсолютною) система від-

ліку – така, що перенесення знання з однієї голови в іншу в навчанні і в його засвоєнні ґрунтується на реконструкції або відтворенні одного єдиного суб'єкта по всіх точках. Ми вважаємо, що процес навчання полягає в тому, що якщо, наприклад, дитина знаходиться в точці А і в мене, універсального спостерігача, є знання про те, що відбувається в точці А, я можу передати дитині це знання [5, с. 10–13].

Таким чином, потребуючи освічених людей, держава спочатку сприяла розвитку освіти, але щойно чиновники побачили, що остання стає загрозою існуючому політичному та соціальному устрою, почали стримувати її розвиток [2, с. 67]. Розглянемо ці процеси більш докладно.

Суб'єкт-суб'єктні аспекти становлення освітньої парадигми у класичний період розвитку науки – від XVII до XIX ст.		
«Учитель (бакаляр) – Учитель (бакаляр)»	«Учитель (бакаляр) – Учень (Студент (спудей))»	«Учень (Студент (спудей)) – Учень (Студент (спудей))»
Замовником освічених і вихованих кадрів була держава (потреби бюрократичного апарату). Гасло цієї доби: державність, професійність і становість		
<ul style="list-style-type: none"> – орієнтація на зразки візантійської культури та освіти (Є. Славинецький, І. Борецький тощо); – плекання православної духовної традиції та відмова від використання будь-яких дохристиянських і католицьких здобутків у галузі освіти (І. Вишенський); – розвиток педагогічної теорії та практики на основі слов'янських педагогічних традицій з урахуванням досягнень західної педагогіки (С. Полоцький, К. Ставровецький, М. Смотрицький); – високі вимоги до морального рівня викладача: не лінуватися навчати інших, передавати іншим набуті знання, бути терплячим, наполегливим, сприяти розвитку талантів; – пробудження національної свідомості 	<ul style="list-style-type: none"> – авторитарно-демократичний тип взаємин; у викладі матеріалу простежувалися міжпредметні зв'язки та чіткий порядок, що сприяло формуванню цілісного світобачення студента; – дидактичні принципи (систематичність, послідовність, міцність, свідомість); – обстоювання необхідності навчання рідною мовою на традиціях православної релігії, рідної культури та народного виховання; – гуманне й однакове ставлення дидаскала до всіх дітей; – принципи навчання: природовідповідність, послідовність, свідомість, міцність знань; мета – виховання людини; – методи виховного впливу (особистий приклад дидаскала, зміст навчальних предметів, заохочення та покарання, участь в обрядах, моральних бесідах, самоврядуванні) 	<ul style="list-style-type: none"> – навчання відбувалося не на самоті, а під постійним наглядом викладача, тобто відбувався постійний оральний ментальний тренінг; – отримувач інформації, здобувач знань, умінь і навичок; – відтворювач отриманих знань, умінь та навичок; вимога щодо свідомого і систематичного засвоєння навчального матеріалу; самокритичність, ініціативність
Формували цілісне світобачення		
<p>Початкова освіта (монастирські та парафіяльні, полкові та січові школи, а також школи національних меншин і мандрівних дяків). Для дітей сільської та міської бідноти. Випускники поповнювали ряди бюрократичної системи (нижчих рангів і чинів). Фінансувалася за рахунок батьківських коштів</p>	<p>Середня освіта (католицькі колегіуми: єзуїтські, піарські, соціанські, парафіяльні, кафедральні; протестантські колегіуми: кальвіністські, лютеранські та аріанські; братські школи підвищеного типу: Львівська (з 1586), Київська (з 1615), Луцька (з 1620); Кієво-братський колегіум (заснований шляхом об'єднання братської та Лаврської шкіл у 1632)). Випускники поповнювали ряди ремісників та торговців. Фінансувалася за рахунок батьківських коштів та виробленого продукту</p>	<p>Вищі навчальні заклади (Острозький тримовний колегіум (академія) (1576–1636), Львівський університет (з 1661) тільки для представників еліти. Випускники поповнювали ряди вищої бюрократії. Фінансувалася за рахунок держави, тобто була безкоштовна</p>

Для класичного періоду розвитку освіти та виховання характерним було сприйняття знань як складової загального розуміння освіти та виховання. Знання про людину, як зазначає Володимир Кізіма, виводились із загального, світоглядно-філософського уявлення про світ. Узагалі освіта класичного періоду вимагала викладання, збереження та засвоєння праць «класиків», була рухом від минулого до сучасного, мала відтворювальний характер. Для неї була притаманна формалізована, авторитарна, бюрократична педагогіка, що розглядала Учня (Студента) як пасивного суб'єкта, який треба наповнювати знаннями на підставі попередньо опрацьованих і прийнятих програм і методик [3, с. 21].

Висновки. Таким чином, до кінця XVII ст. проблема співвідношення віри і знання набула у свідомості українців особливої гостроти та знайшла свій прояв у трьох основних принципах освіти і виховання, які умовно можна назвати **латинським, грекофільським і старообрядницьким**, що сприяло становленню та розвитку чотирьох освітньо-виховних напрямів. Старообрядницький освітній напрям, з його нехтуванням нововведень і культивуванням застарілих методів навчання, не витримав випробувань часом. Найбільш прогресивним виявився латинофільський

освітній напрям, що був спрямований на західні освітні системи та задовольняв вимоги держав Другої хвилі. Проте боротьба між грекофілами, представниками візантійсько-російського освітнього напрямку, та «латинцями» (латинського освітнього напрямку) за владу при дворі звела майже нанівець їхні здобутки, зокрема і в освітній царині. Зрештою, перемога грекофілів у цій боротьбі згодом стала причиною насильницької русифікації українського народу. Отже, подальший розвиток держави, суспільства і церкви в Україні призвів до того, що старий погляд на освіту, характерний для держав Першої хвилі, вже не відповідав потребам Нового часу (держав Другої хвилі). На зміну навчанню в монастирях і в приватних учителів прийшла організація шкільної справи за російським (грекофільським) зразком, що на довгий час затримало Україну на перехідній стадії.

Отже, класична освіта та виховання, ґрунтовані на досвіді, схилиються до «правильності», «взірцевості», дотримання традицій, еталонів, авторитетів і законів, формують класичну людину. Своєю чергою, це зумовлює формування в Учня (Студента) вторинної, загальносервільної психології та свідомості на рівні світоглядних уявлень. Завданням викладача було отримання знань від «класиків» і передача їх учням.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Аристотель.** Одуше // Сочинения: в 4 т. ; [пер. с др. П. С. Попова, испр. и доп. М. И. Иткиным с примеч. А. В. Сагадеева] / Аристотель. – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – Кн. 3, гл. 4: 429b30–430a5.
2. **Каптерев П. Ф.** Общий ход развития русской педагогики и её главные периоды / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1992. – № 3–12. – С. 67.
3. **Кізіма В. В.** Ідея та принципи постнекласичної освіти / В. В. Кізіма // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 20–30.
4. **Коялович М. О.** Литовская церковная уния: в 2 т. / М. О. Коялович. – Спб., 1859–1861. – 445 с.
5. **Мамардашвили М. К.** Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – Тбилиси: Мцениереба, 1984. – 300 с.
6. **Сбруева А. А.** Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: навчальний посібник / А. А. Сбруева, М. Ю. Рисіна. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.

REFERENCES

1. **Aristotle.** On theSoul.Book 3, Ch. 4. 429b30 – 430a5.
2. **Kapterev P. F.** The General Course of Development of Russian Pedagogy and Its Main Periods / Pyotr Fyodorovich Kapterev // Pedagogica. – 1992 –No. 3–12. – P. 67.
3. **Kizima V.** The Idea and Principles of Postneoclassical Education / Volodymyr Viktorovych Kizima // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2003. – No. 2. – Pp. 20–30.
4. **Koyalovich M. O.** Lithuanian Church Union / Mikhail Osipovich Koyalovich. – St. Petersburg, 1859–1861. – 445 p.
5. **Mamardashvili M. K.** Classical and Non-Classical Ideals of Rationality / Merab Konstantinovich Mamardashvili. – Tbilisi: Metsniereba, 1984. – 300 p.
6. **Sbrueva A.** History of Pedagogy in Schemes, Maps, Diagrams: Textbook / A. A. Sbrueva, M. Y. Rysina. – Sumy: Sum SPU, 2000. – 208 p.

7. **Стёпин В. С.** Теоретическое знание / В. С. Стёпин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

8. **Толфлер Е.** Третья волна / Элвин Толфлер; пер. с англ. А. Евса. – К.: Вид. дім «Всесвіт», 2000. – 480 с.

9. **Шило Н. Ю.** Мид (Mead) Маргарет // Социология: энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн.: Интерпрес сервис; Книжный Дом, 2003. – С. 557–558 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psyoffice.ru/6-568-mid-mead-margaret.htm>

10. Tabularasa. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bse.info-spravka.ru/bse/id_32

7. **Styopin V. S.** Theoretical Knowledge / Vyacheslav Semyonovich Styopin. – М.: Progress-Traditsiya, 2000. – 744 p.

8. **Toffler A.** The Third Wave / Alvin Toffler; Trans. A. Yevs– K.: Vyd. dim "Vsesvit", 2000 – 480 p.

9. **Shilo N. Yu.** Mead Margaret // Sociology: Encyclopedia / Comp. A. A. Gritsanov, V. L. Abushenko, G. M. Evelkin, G. N. Sokolova, O. V. Tereshchenko. – Minsk: Interpresservis; KnizhnyiDom, 2003. – P. 557–558. – URL: <https://www.psyoffice.ru/6-568-mid-mead-margaret.htm>

10. Tabula Rasa. The Great Soviet Encyclopedia (Bolshaya sovetskaya entsiklopediya). URL: http://www.bse.info-spravka.ru/bse/id_32

11. Avicenna (IbnSina) (Pp.980-1037). Part 6. Epistemology / Avicenna (IbnSina). Internet Encyclopedia of Philosophy. URL: <http://www.iep.utm.edu/avicenna/>



Сергій КАПУСТІН

здобувач НПУ імені М.П. Драгоманова

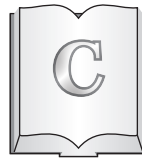
Ключові слова: людина, свідомість, світогляд, освіта, наука, культура, виховання.

Як зазначається в недавно оприлюднених концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа», становлення людини як особистості, підготовка її до життя в реальному суспільстві є безпосереднім завданням школи як основного інституту соціалізації. Школа має озброїти учнів знаннями, сформувати необхідні компетенції, виховати цінності, а головне – сформувати цілісний світогляд особистості, який забезпечить її орієнтацію в природному і соціальному середовищі, уміння користуватись знаннями, спілкуватись з людьми. Реалізація цього завдання в сучасній школі носить проблемний характер. Як показує практика, досить часто випускники школи реального життя не знають, а тому й входять у нього з украй розпорошеними орієнтаціями. Формування цілісного світогляду в цьому контексті постає як одне з головних завдань оновлення (модернізації) школи.

УДК 141.7:37.013.73

ПОНЯТТЯ СВІТОГЛЯДУ В СУЧАСНОМУ ФІЛОСОФСЬКО- ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

© Капустін С., 2017



Світоглядна проблематика завжди була в центрі будь-якого філософського чи соціально-гуманітарного дискурсу. Тільки на основі розуміння фундаментальних параметрів світобачення, світовідчуття і світорозуміння уможливується дослідження сутнісних властивостей людини тієї чи іншої епохи. Неможливо уявити, чим живе сучасна людина (чи представник будь-якого іншого історичного періоду), що для неї є невід'ємними і фундаментальними цінностями й аксіологічними орієнтирами, як вона буде поводити себе в певних обставинах, якщо попередньо не з'ясувати світоглядно-онтологічні передумови її існування, саморозуміння і самоздійснення. І якщо сучасна освіта і педагогіка прагне до реальної підготовки людини для успішної самореалізації в межах природної, соціальної, інформаційної, культурної і цивілізаційної реальності, то вибудовування теоретичного фундаменту такої підготовки має починатися з повноцінного аналізу категорії «світогляд» в усіх її аспектах, пов'язаних із сучасним станом як національного соціуму, так і людства в його глобальному розвитку. На сьогодні «рубрика світоглядних студій» представлена величезною кількістю робіт, що належать до

різних галузей філософського знання. Залежно від предмета дослідження, проблема світогляду висвітлюється у відповідних аспектах аналізу: будь то формування світоглядних орієнтацій, або аксіологічний вимір світогляду, або його когнітивні аспекти» [1, с. 261]. Філософсько-педагогічний дискурс у цьому плані дозволяє нам здійснювати доволі всеохоплюючий аналіз, адже для освіти важливо не подрібнити світогляд на окремі складові, які легше досліджувати, але охопити всі прояви особистісної цілісності людини в її пізнавальних, морально-етичних, естетичних, поведінкових та інших проявах.

Враховуючи це, головним завданням нашого дослідження є виділення значущих елементів світогляду сучасної людини, а також аналіз того, як вони трансформують чи вписуються в загальну структуру світоглядно-ціннісних орієнтацій сучасної молоді. В цьому ж аспекті аналізується і сучасний філософсько-педагогічний дискурс, адже ключовим питанням філософії освіти сьогодні, на наше глибоке переконання, є проблема підвищення ефективності освітнього, упорядкованого, системного впливу на формування світоглядно-аксіологічних орієнтирів кожної дитини чи молодої людини. Це надзвичайно важливо тому, що тільки та людина, яка має міцний світоглядний фундамент і активну ціннісно-поведінкову життєву позицію, може самореалізовуватися як активний суб'єкт здобуття успіху, авторитету, творчості, щастя. Чи може сучасна освіта реально допомогти людині в цьому? Чи готова вона враховувати всі світоглядно-ціннісні патерни, що динамічно змінюються в контексті глобально-інформаційної цивілізації? Відповіді на ці питання можна давати тільки після детального розгляду того, як поняття «світогляд» аналізується та досліджується в межах сучасного філософсько-педагогічного дискурсу.

Показово, що протягом усього розвитку філософії світоглядна проблематика була центральним елементом будь-якої теорії. Водночас і педагогічно-виховний дискурс

був притаманний усім значимим філософсько-концептуальним системам. Починаючи з Сократа філософія і навчання, філософія і виховання, філософія і прищеплення високих морально-етичних принципів є нерозривними явищами. Окрім того, саме з іменами видатних філософів пов'язані будь-які дослідження, спрямовані на з'ясування особливостей світогляду певної епохи. Так, щоб усвідомити специфіку античного світогляду, необхідно досліджувати творчість Платона і Аристотеля, середньовічного – Блаженного Августина і Фоми Аквінського, ренесансного – Миколи Кузанського, М. Коперніка, Дж. Бруно, просвітницького – Ф. Бекона і Р. Декарта. Звичайно, тут названі тільки символічні імена. У концепції будь-якого філософа, що належить до певної епохи, у максимально абстрактній та всеохоплюючій формі передаються основні світоглядні характеристики часу. Однак слід зазначити, що від античності до XIX ст. філософи скоріше вбудовували світоглядні концепції, ніж аналізували сам феномен «світогляду».

Ця категорія стає предметом концептуального дослідження у І. Канта та І. Г. Фіхте, які чітко підняли проблематику фундаментального значення суб'єкта в процесі формування світоглядно-ціннісних орієнтацій у кореляції з природно-соціальними настановами чи умовами. Пізніше у «філософії життя» у Ф. Ніцше, В. Дільгея, Г. Зіммеля, А. Бергсона створюється теоретична лінія про те, що люди є активними творцями власного світогляду за умови активного використання внутрішніх духовно-життєтворчих сил. Продовжив цю лінію і видатний філософ минулого століття Альберт Швейцер. Задаючись питанням про те, що таке світогляд, він дає наступне тлумачення: «Сукупність хвилюючих суспільство та людину думок про сутність навколишнього світу, про положення та призначення людства і людини в ньому. Що означає суспільство, у якому я живу, і я сам, що живу у світі? Що ми хочемо бачити в ньому? Чого чекаємо від нього? Залежно від того, до якої відповіді на ці кон-

кретні питання буття приходять індивіди, що складають суспільство, можна судити про дух відповідної епохи» [2, с. 71]. Таким чином, у філософії ХХ ст. складається глибока переконаність у тому, що фундаментом світогляду є не лише потужні концептуальні системи (міфологічного, релігійного, наукового, філософського характеру), але й духовні зусилля окремих суб'єктів, тобто людей та їх спільнот, що занурені в конкретні історично-культурні та технологічно-цивілізаційні буттєві реалії. Особливої філософської глибини ця проблематика набула в творчості екзистенціалістів. У М. Гайдеггера, К. Ясперса, Ж.-П. Сартра, А. Камю, Х. Ортеги-і-Гассета, Н. Аббаньяно. Саме у них окрема особистість, її цілісність та можливість абсолютно вільного самоздійснення виноситься на загальносвітоглядний, загальнокультурний, загальноцивілізаційний рівень. Багато в чому сучасний гуманістичний філософсько-педагогічний дискурс знаходить свої коріння саме в антропологічно-гуманістичних філософських течіях минулого століття.

У сучасній українській філософії можна виділити цілу низку авторів, які продовжують гуманістичну, людиноцентричну лінію саме в дискурсі взаємозалежності та взаємовизначеності світоглядно-філософської та освітньо-педагогічної проблематики. Тут можна виділити такі імена, як В. Андрущенко, В. Бех, Є. Бистрицький, І. Бичко, І. Бойко, В. Ільїн, В. Кремень, С. Кримський, В. Крисаченко, М. Михальченко, В. Огнев'юк, М. Попович, Є. Причепій, Л. Чекаль та багато інших. В українському філософсько-педагогічному дискурсі склалася потужна гуманістична традиція, в межах якої визначення поняття «світогляд» здійснюється через аналіз формальних проявів самосвідомості людини, її структури та можливостей соціального, культурного і, насамперед, освітньо-педагогічного впливу на її формування.

Ураховуючи те, що існує багата традиція концептуально-теоретичного аналізу та визначення категорії «світогляд», може скластися враження, що досліджува-

ти це поняття не актуально, адже воно розглянуто в усій повноті і цілісності. Однак таке враження абсолютно оманливе. Річ у тім, що сьогодні як людство в цілому, так і кожна окрема соціальна спільнота постійно переживають ситуацію аксіологічного зламу, орієнтаційних поворотів. У глобальній інформаційній цивілізації, що характеризується гігантською динамікою змін та перманентною парадоксальністю будь-яких змістів, окремій людині надзвичайно складно формулювати для себе чіткі світоглядні основи і орієнтири. Саме через це й актуалізується філософсько-освітня проблематика світоглядного характеру. Особливо гостро тут постають дискусії між напрямками, що відстоюють традиційне системно-цілісне розуміння світогляду, і теоріями, які намагаються трансформувати таке розуміння із урахуванням нових глобалізаційно-інформаційних реалій та обставин.

З нашого погляду, щоб з'ясувати проблематику того, яким чином сучасна освіта може допомогти конкретній особистості у формуванні її світоглядного базису, слід звернутися до розгляду концептуально-теоретичних напрацювань, які дозволяють усвідомити різні аспекти і виміри категорії «світогляд». Наприклад, такі знані вітчизняні спеціалісти, як Є. Причепій, А. Черній та Л. Чекаль, дають таке визначення: «Світогляд – система найзагальніших знань, цінностей, переконань, практичних настанов, які регулюють ставлення людини до світу. Суттєвою рисою світогляду є насамперед певна цілісність поглядів, які стосуються важливих життєвих проблем: що таке світ, чи існує Бог, куди прямує людство, в чому полягає покликання людини тощо. Ці проблеми розглядаються з певної духовної висоти, на основі узагальнення життєвого досвіду народу, особистості» [3, с. 10]. Як бачимо, тут підкреслюється особлива роль особистості, суб'єкта у вирішенні найзагальніших питань буття. Сьогодні без такого визнання фундаментальної ролі особистості неможливо вирішувати жодні філософські проблеми, зокрема, коли йдеться про такі функції сві-

тогляду, як тлумачення і розуміння світу, оцінювальна (аксіологічна) і праксеологічна. Освіта, своєю чергою, несе відповідальність як компетентний помічник у систематизації та цілісній оформленості світогляду кожної окремої людини.

В цьому аспекті дуже важливо підкреслити, що саме освіта може надати кожній людині (незалежно від її віку) можливість зануритися в цілісне поле знань і емоцій, струнких теорій і чуттєвих вражень, наукової інформації і живої комунікації. Інакше кажучи, освіта може поєднувати раціональні та почуттєві виміри особистісного світогляду, що є дуже важливо, з огляду на глибоко ціннісну природу цього феномену. «Ціннісний характер світоглядного знання визначає поєднання в ньому інтелектуально-розумової компоненти з почуттєво-емоційною. Світогляд – це своєрідна інтегративна цілісність знання і цінностей, розуму і почуття, інтелекту і дії, критичного сумніву і свідомої недосконалості. Інтегративний характер світогляду передбачає його структурну складність, наявність у ньому різних шарів і рівнів, з-поміж яких насамперед вирізняються емоційно-психологічний рівень – світовідчуття і світоспоглядання/ Тут фіксуються лише окремі, зовнішні прояви буття, світ явищ, а не сутностей. Наступні за глибиною відображення рівні – світосприйняття і світоуявлення. На цих рівнях формується вже цілісна картина світу, визначається взаємозв'язок процесів і явищ, відбувається фіксація їх тотожностей і відмінностей. Однак світогляд тут обмежено безпосереднім досвідом, почуття відіграють більшу роль, ніж розум. І тільки тоді, коли відображення відбувається через поняття, формується світогляд, здатний розкрити закономірності та сутність явищ і процесів. Світогляд на цьому рівні пов'язується з абстрактним мисленням, теоретичним пізнанням, і його можна назвати світорозумінням. Саме його і демонструє філософія» [4, с. 17–18]. Здавалося б, такий деталізований структурний аналіз феномену «світогляду» міг би вичерпати всі теми для дискусій навколо його сутнос-

ті та різноманітних тлумачень. Однак таких тлумачень стає все більше. Це зумовлено тим, що за останнє століття людство пережило немало світоглядно-ціннісних поворотів та соціально-цивілізаційних потрясінь. Людина вже не може бути впевненою, що за її життя не відбудеться ще якийсь докорінний злам світогляду. І до цього вона має бути готовою. Це й актуалізує наше дослідження того, як освіта не просто має надавати особистості міцний знаннєвий фундамент для світогляду, але й готувати людину до того, що всі її знання, переконання, вірування і прагнення можуть докорінно змінюватися, трансформуватися, втрачати свою актуальність. Щоб це не було крахом усього життя, особистість має бути готовою до зустрічі з такими змінами. Людиноцентрична освіта, на нашу думку, може реально сприяти такій підготовці.

Одними з перших, хто наголошував на важливості світоглядної проблематики для розвитку сучасної цивілізації, були філософи. Саме вони попереджали про необхідність нарощення гуманістичних зусиль з метою подолання негативних наслідків розвитку соціального техногенного середовища. У цьому річці доцільно згадати творчі доробки К. Ясперса, М. Бердяєва, Т. Адорно, Г. Маркузе, Ю. Габермаса, Й. Масуди, Д. Белла, А. Тоффлера та ін. Вони попереджали, що, витісняючи зі свого світоглядного поля цінності гуманізму, заміняючи їх пріоритетами технологічної доцільності, людина може прийти, якщо вже не прийшла, до потужної цивілізаційної кризи. «Багато суперечностей техногенної цивілізації спричинені природою самої людини, яка є не тільки конструктивною, а й деструктивною: вона здатна не лише творити, але й заперечувати себе та світ. Такі антроподеструктивні настанови нині можна простежити у посиленні технократизації наукового світогляду: отримане знання стає самоціллю і самоцінністю, а гуманістичні вартості ставляться під сумнів. Виникає потреба у філософському осмисленні цієї небезпеки, яку можна назвати на кшталт «технократизму» – «на-

укократизмом», та окресленні можливостей обмеження абсолютизації перетворюючого моменту людської діяльності. Трансформуюча природа техногенної цивілізації виявляється у відношенні до індивідуального, етнічного та глобального вимірів буття людини. Зокрема, техногенна культура, одним зі структурних елементів якої є швидкісні телекомунікаційні системи та інформаційно-комп'ютерні мережі, викликає появу нових – людини від людини та людини від природи – соціальних форм відчуження. Існує необхідність передбачення їх деструктивних наслідків, у запобіганні можливого заміщення контактів людини з дійсністю на буття лише у світі віртуальної, модельованої реальності» [5, с. 3]. Саме для того, щоб онтологічний вимір людської особистості не вихолощувався і не перетворювався на один з об'єктів технологічної чи віртуальної реальності, необхідно постійно актуалізувати в межах філософсько-педагогічного дослідницького дискурсу світоглядно-аксіологічну проблематику. При цьому вона має бути спрямована на наполегливе відстоювання саме людиноцентричної онтологічної перспективи, що перетворюється на особливо складне завдання за умов постійного нарощування дегуманізаційних тенденцій, породжуваних інформаційно-глобалістською цивілізаційною матрицею.

Чи зможе людина встояти під натиском нових цивілізаційних реалій як реальний суб'єкт власної світоглядної самоідентифікації, свободи, буттєвої компетентності, особистісної життєтворчості? Робити це в умовах постійного нарощення інформаційної динаміки, яка витісняє значну частину онтологічних, гносеологічних та аксіологічних компонентів, що раніше дозволяли впорядковувати особистісне та соціальне світоглядне поле, достатньо складно. «В умовах становлення інформаційного суспільства повнота інформації, канали та швидкість її передачі та отримання впливають на масштаб світоглядної свободи особистості, її буттєву та професійну компетентність, що, як результат, спонукає ево-

люцію світоглядних орієнтацій людини» [6, с. 10]. І саме від освіти значною мірою залежить те, у якому напрямку така еволюція буде відбуватися. Чи зможе людина як особистість здійснювати постійне самостановлення і самоствердження як справжній суб'єкт світоглядо- і життєтворення? Або ж їй буде відведено пасивну роль сприйняття хаосу інформаційних імпульсів? З нашого погляду, це є ключовою дилемою буття сучасної людини. Вирішення цієї проблеми знаходиться саме в ракурсі розробки нового філософсько-педагогічного дискурсу, в центрі якого будуть стояти найгостріші та найактуальніші світоглядно-аксіологічні питання, на основі яких можна було б розробляти конкретні освітні засоби та інструменти формування активної, творчої, моральної особистості, здатної до вільної самореалізації в надскладних цивілізаційних обставинах сьогодення.

Утім, у дискусійній поліфонії визначень поняття «світогляд» як форми самосвідомості людини варто зазначити і позиції песимістичні. Наприклад, такі американські дослідники, як М. Брунер, М. Йодер, Дж. Норвайн, Дж. Сміт, розвиваючи постмодерністську концепцію, наголошують на тому, що в сучасному світі людина остаточно втрачає будь-яку суб'єктність і перестає бути активним творцем світогляду як такого. «Постмодерністські свободи перетворили нове тисячоліття на час прискорення, збурення, проблематичності, у яких ми всі живемо. При цьому всі «зміни», що відбуваються швидко і суперечливо, вже не є реалізацією «прогресу», як за часів наукового світогляду, а скоріше несуть загрозливі значення і орієнтири. Спрямування в майбутнє перестало бути лінійним. Більше того, воно насичене всілякими протиставленнями і посиленнями на минуле: постмодерн, постіндустріальність, постхристиянство, страдянськість, постколоніалізм тощо. У такому ландшафті важко ухопити будь-які стійкі світоглядні цінності й орієнтири» [9, р. IX]. Людина просто виявляється нездатною до формування стійких феноменологічних утворень у світі постійно змінної і ди-

намічної інформації. Під тиском гігантського інформаційного потоку людина просто змушена перетворитися на один з технічних засобів прийняття, продукування і трансформації інформації. Таке постмодерністське бачення сучасного стану людини і цивілізації є доволі типовим і сильно песимістичним. Але чи може сучасна гуманістика, у тому числі гуманістична педагогіка, протиставити щось описуваній постмодерністами жорсткій, схожій на безвихідь інформаційно-цивілізаційній реальності?

Це робити надзвичайно складно, адже глобально-інформаційна цивілізація йде шляхом не створення загальноважливих знань, цінностей, моделей поведінки, а навпаки розщеплює буттєвий світ людства на безліч взаємонепов'язаних інформаційних уривків та імпульсів. У такій ситуації людина опиняється в ситуації, коли в неї просто відсутня мотивація до активного формування власної світоглядної позиції, стійких цінностей та пріоритетів. Про це заявляють у своїх працях майже всі філософи-постмодерністи, серед яких можна виділити творчість Ж. Бодрійяра, З. Баумана, Ж. Дельоза, Ж. Дерріда, Ж.Ф. Ліотара, М. Фуко, С. Фіша та ін. «Незважаючи на те, що підходи різняться, спільним для них є підкреслення кризового відображення дійсності й відсутності уніфікуючого центру, який би привносив визначеність у буття людини. Відповідно до постмодерної парадигми існування кожного індивіда є виключно ситуативним і залежить від кута зору, що його людина обирає стосовно певних подій. Об'єктивність бачення та можливість пізнання світу при цьому нівелюється, бо людина не здатна вирватися з полону власної ситуативності й пізнати світ у його цілісності. Як зазначає С. Фіш, людина постмодерну не володіє фактами подій, у її розпорядженні є лише її власна інтерпретація цих подій, опосередкована мовою» [7, с. 174]. Таким чином, постмодерністська філософія достатньо скептично і песимістично ставиться до світоглядно-творчих можливостей сучасної людини. При цьому вона спирається на потужний емпіричний

матеріал, який надається завдяки антропокультурній кризі, що активно розвивається в сучасному світі під впливом інформаційно-знакової глобалістської агресії. І все ж таки, навіть якщо пристати на постмодерністську позицію розуміння сучасної людини та її світоглядної дисфункціональності, неможливо не підкреслити значення освіти виключно для індивідуального існування. Освіта дозволяє індивіду утворити навколо себе «острівок» розумності, упорядкованості, стабільності і прогресу, навіть якщо такий замкнений простір не буде змістовно кореспондуватися з навколишнім глобальним середовищем.

У поліфонії дискусій навколо світоглядної проблематики доби глобалізації можна знайти і не такі песимістичні розвідки і прогнози. Так, існує позиція, за якої глобалізація інформаційного, культурного, цивілізаційного простору дозволяє більш вільно оперувати різними за своєю сутністю світоглядними феноменами. Тепер міфологічні мотиви можуть органічно вплітатися в науковий світогляд, релігійні погляди не вступати в суперечність із функціонуванням десекуляризованого суспільства, філософсько-теоретичні побудови абсолютно різних напрямів (наприклад, ідеалістичного і матеріалістичного) лежати в основі світоглядних переконань однієї людини. Глобальний інформаційний простір ніби стирає ті сутнісно-змістовні та ціннісно-орієнтаційні демаркаційні лінії, які були нездоланними раніше. «В глобалістському світогляді чудернацьки переплітаються в якості підсистемних і залежних елементів міфологічні, космополітичні, традиціоналістські та деякі інші анклавні форми. Матеріалістичні, ідеалістичні, релігійні уявлення стають основами і зовнішніми властивостями вираження самої суті глобалістського світогляду. Таке бачення і розуміння сучасного світу, відчуття його глобальних рис, спостереження за новими могутніми процесами, нерідко такими, що просто неможливо пояснити, повних ризиків та грізних небезпек, досить доступні для свідомості середньої людини, її сприйняття...

Можна сказати, що глобалістський світогляд виступає як ядро, етос загальнолюдського світорозуміння і світовідчуття, виконуючи системотворчі функції та підпорядковуючи всі раніше існуючі форми імперативам загальнолюдського сходження до нових висот буття та інтелектуально-його осягнення» [8, с. 153–154]. Можна задатися доречним в цьому контексті питанням про те, чи не занадто оптимістичною є така позиція і чи не призводить вона,

зрештою, до хаосу мислення, оцінювання і практичних дій, тим самим руйнуючи особистість як суб'єкта творчості, про що й заявляють постмодерністи? Але саме таким оптимізмом, на нашу думку, має бути пронизана методологія філософсько-педагогічного дискурсу задля того, щоб продукувати світоглядно-ціннісні орієнтири для молоді, яка знаходиться дійсно в складній антропокультурній ситуації глобально-інформаційної цивілізаційної епохи.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Халіман М. А.** Світоглядне протистояння: атрибути і форми / М. А. Халіман // Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць. – К.: Вид-во «Гілея», 2015. – Вип. 98 (7). – С. 261–265.
2. **Швейцер А.** Благоговение перед жизнью / Альберт Швейцер. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.
3. **Прычепий Є. М.** Філософія: підручник / Євген Причепий, Анатолій Черний, Леонід Чекаль. – Вид. 2-ге, випр., допов. – К.: Академвидав, 2008. – 592 с.
4. **Кремень В. Г.** Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник / Василь Кремень, Володимир Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
5. **Кам'янська Ю. В.** Імперативи людської життєдіяльності у техногенній цивілізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец.: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Юлія Кам'янська. – Львів, 2005. – 22 с.
6. **Буканова О. В.** Еволюція світогляду людини: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філос. наук: спец.: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Оксана Буканова. – Запоріжжя, 2011. – 17 с.
7. **Денісова Д.** Відображення світогляду постмодерної доби у сучасних англійських літературних текстах / Дар'я Денісова // Світогляд – Філософія – Релігія: зб. наук. праць. – Суми: ТОВ ВПП «Фабрика друку», 2014. – Вип. 6. – С. 173 – 180.
8. **Мнацаканян М. О.** Глобальный мир и глобалистское мировоззрение: монография / М. О. Мнацаканян. – М.: Анкил, 2013. – 392 с.

REFERENCES

1. **Haliman M. A.** Worldview Confrontation: attributes and forms / M. A. Haliman // Hileya: Scientific journal. Collection of scientific works. – K.: "Vydavnytstvo "Hileya", 2015. – Issue 98 (7), p. 261-265.
2. **Schweizer A.** Reverence before life / Albert Schweizer. – Moscow: Progress, 1992. – 576 p.
3. **Prychepiy Y. M.** Philosophy. Textbook. 2-nd edition, corrected, completed / Yevgen Prychepiy, Anatoliy Cherniy, Leonid Chekal. – K.: Akademvydav, 2008. – 592 p.
4. **Kremen V. G.** Philosophy: thinkers, ideas, concepts: Textbook / Vasyl Kremen, Volodymyr Ilyin. – K.: Knyha, 2005. – 528 p.
5. **Kamyanska Y. V.** Imperatives of human life in technogenic civilization. The dissertation abstract for the degree of the candidate of philosophical sciences. Specialty: 09.00.03 – Social Philosophy and Philosophy of History / Yulia Kamyanska. – Lviv, 2005. – 22 p.
6. **Bukanova O. V.** Evolution of the human world: socio-philosophical analysis. The dissertation abstract for the degree of the candidate of philosophical sciences. Specialty: 09.00.03 – Social Philosophy and Philosophy of History / Oksana Bukanova. – Zaporizhya, 2011. – 17 p.
7. **Denysova D.** The reflection of the postmodern age worldview in contemporary English literary texts / Dariya Denysova // Worldview – Philosophy – Religion. Collection of scientific works. – Sumy: TOV VPP "Fabryka Print", 2014. – Issue 6. – P. 173–180.
8. **Miatsakanyan M. O.** Global world and globalist worldview: Monograph / M. O. Miatsakanyan – M.: Ankil, 2013. – 392 p.

9. **Worldview, Flux.** Perplexed Values among Postmodern Peoples / Edited by Jim Norwine and Jonathan M. Smith. – New York: Lexington Books, 2000. – 280pp.



УДК 37.014.53

ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?

© Шудло С., Заболотна О., 2017

Світлана ЩУДЛО

доктор соціологічних наук, професор,
завідувач кафедри правознавства, соціології
та політології Дрогобицького
державного педагогічного
університету імені Івана Франка,
президент Української асоціації
дослідників освіти

Оксана ЗАБОЛОТНА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
віце-президент Української асоціації
дослідників освіти

Ключові слова: дослідницький університет, TALIS, Міжнародне дослідження навчання та викладання, емпіричні дослідження освіти, УАДО, вчитель.

З огляду на сучасні тенденції, університет розглядається як інституція, функції якої все більшою мірою зміщуються у бік досліджень. Для задоволення потреб дослідницького університету науково-педагогічні кадри потребують компетенцій організації і проведення емпіричних досліджень, аналізу та інтерпретації даних, що ви-

ходить далеко за межі компетентності окремих дослідників і окремих університетів. На цьому етапі все більше зростає роль неурядових організацій, які об'єднують дослідників з різних університетів. Це дає поле для синергії, породженої співпрацею міждисциплінарних науково-дослідних команд. У статті описано роботу такої команди в межах Української асоціації дослідників освіти під час проведення дослідження за методологією TALIS в рамках проекту «Вчитель». Розвивальні перспективи дослідження представлено за двома напрямками: з одного боку, як потенціал практичної участі у проведенні дослідження для розвитку самих дослідників, і, як наслідок, для трансформації університетів; з іншого – як потенціал для трансформації вищої педагогічної освіти, що базується на емпіричних результатах міжнародних порівнянь, вибудованих на емпіричних даних.

Постановка проблеми та її актуальність. На порядку денному сучасного університету є осмислення своїх функцій у координатах руху до якісно іншого соціуму – інформаційного суспільства, наповнення їх новим змістом та механізмами забезпечення. Свою увагу сфокусуємо на функції продукування університетом нового знання або дослідницькій (науковій) функції, без якої унеможливується випереджальний розвиток сучасної освіти, підготовка фахівців «на перспективу». Для задоволення потреб дослідницького університету науковці, насамперед гуманітарних галузей, потребують більших компетенцій організації і проведення емпіричних (прикладних) досліджень, глибших практичних навичок аналізу та інтерпретації одержаних даних. Означені аспекти актуалізуються також бажанням та потребою вітчизняних науковців включатися у міжнародні дослідницькі проекти, формувати крос-університетські наукові спільноти. Ці потреби виходять далеко за межі компетенції окремих дослідників і окремих університетів, також вони обумовлюють потребу формування міждисциплінарних дослідницьких колективів. В цій ситуації активно переосмислюють і розширюють своє дослідницьке поле вчені різних наук, зокрема дослідники освіти. Так, перед соціологією освіти відомий соціолог В. Бакіров ставить завдання: «...артикулювати новий науковий порядок денний, осмислювати нові дослідницькі сюжети; ...відпрацьовувати й удосконалювати всі сучасні методи емпіричних досліджень, які є в розпорядженні соціологів, брати активну участь у великомасштабних міжнародних проектах, що дають можливість порівняльного аналізу соціокультурної та інституційної трансформації університетів» [1, с. 58]. Розглядаючи форми організації науковців для реалізації дослідницьких функцій, можна бачити, що зростає роль громадських (неурядових) наукових організацій, які є більш гнучкими і лабільними, аніж формальні структури, і здатні швидше реагувати на запити суспільства, об'єднувати відповід-

них науковців для реалізації конкретних дослідницьких проектів. Таке завдання перед собою ставить Українська асоціація дослідників освіти як громадська організація, що об'єднує дослідників у галузі освіти з метою розвитку наукової дослідницької компетентності, підвищення якості освітніх досліджень для впливу на освіту та суспільство.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Проблемі наукових досліджень у вищій школі відведена чимала увага науковців. Осмислення місії та функцій сучасного університету ставало неодноразово предметом досліджень В. Андрущенка, В. Бакірова, В. Кременя, С. Курбатова, Є. Пінчука, Л. Сокур'янської та ін. Значенню емпіричних досліджень для формування освітньої політики присвячені праці таких зарубіжних учених, як В. Домовіч, Й. Мадалінська-Михаляк, Дж. Міттелемантайн [5; 6]. Автори цієї статті також неодноразово в наукових розвідках обґрунтовували потенціал емпіричних досліджень для підвищення якості освіти [2], а також дослідницьких проектів недержавних організацій для підвищення дослідницької компетентності вітчизняних науковців та позитивного впливу результатів на реформування освітньої галузі [3; 4].

Метою нашої статті є аналіз потенціалу емпіричних досліджень для трансформації вищої освіти України. У межах окресленої мети ми розглянемо, по-перше, потенціал дослідження за методологією TALIS для підвищення дослідницької компетентності викладачів вищої школи; по-друге, роль дослідницького проекту за методологією TALIS для трансформації вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Світові дослідницькі тенденції у галузі освітніх досліджень обумовлюють потребу підвищення компетенцій вітчизняних науковців у проведенні освітніх досліджень. Саме з такою амбітною метою у 2015 році була створена Українська асоціація дослідників освіти [2], набувши членства у Європейській асоціації дослідників освіти (EERA),

а відтак – ванаалогічній світовій структу-рі (WERA). Реалізацію цієї мети Асоціація, між ними й автори цієї статті, як її керівники, вбачають інтеграцію дослідників у галузі освіти різних наук (педагогіки, соціології, філософії, психології, математики, економіки та ін.) і залучення їх до дослідницьких проєктів. Одним з таких проєктів, на якому була зосереджена увага від початку створення Асоціації, стало Міжнародне дослідження навчання та викладання (TALIS – Teaching and Learning International Survey), яке проводиться з 2008 року під егідою Організації економічного співробітництва та розвитку. Воно є першою і єдиною міжнародною дослідницькою програмою, спрямованою на навчальне середовище та умови праці шкільних учителів. Це дослідження проводиться щоп'ять років й охоплює чимраз більше країн. Так, у першій хвилі (2008) у дослідженні TALIS взяли участь 24 країни, а в другій (2013) – уже 34 країни-члени ОЕСР та країни-партнери, а у хвилі 2018 року планується участь 44 країн (див. табл.1).

Відсутність України серед країн-учасниць опитування позбавляє її цінної інформації щодо розуміння свого місця у світовому освітньому просторі. Так, міжнародний характер дослідження дає змогу отримання країнами-учасницями достовірної порівнюваної інформації для самооцінки

та формування освітньої політики, яка б сприяла підвищенню якості вчительських кадрів.

Для заповнення цієї прогалини Українська асоціація дослідників освіти подала у 2015 р. лист-запит до Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) щодо отримання дозволу на використання дослідницького інструментарію TALIS-2013 в Україні й отримала ствердну відповідь. Далі керівниками Асоціації було прийняте рішення перекласти інструментарій TALIS українською мовою та адаптувати його до освітніх реалій України. У межах грантового проєкту Посольства США в Україні «Підтримка реформування вищої освіти в Україні» Українська асоціація дослідників освіти (УАДО) здійснила професійний переклад дослідницького інструментарію TALIS (анкету для директорів та анкету для вчителів), а також пілотувала дослідницький інструментарій у школах різних регіонів України. Під час Першої літньої школи УАДО «Освітні дослідження: комунікація, написання грантів, методологія та публікації», яка відбулась улітку 2016 року на базі Львівського національного університету імені Івана Франка, для учасників школи Т. Лісовою (доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя) і одним з авторів цієї статті – С. Щудло були проведені тренін-

Таблиця 1

Країни-учасниці TALIS 2013 року

Країни ОЕСР			
Альберта (Канада)	Англія	Ізраїль	Норвегія
Австралія*	Естонія	Італія	Польща
Чилі	Фінляндія	Японія	Португалія
Чеська Республіка	Фландрія (Бельгія)	Корея	Словацька Республіка
Данія	Франція	Мексика	Іспанія
	Ісландія	Нідерланди	Швеція
Країни-партнери ОЕСР			
Абу Дабі (ОАЕ)	Хорватія	Малайзія	Сінгапур
Бразилія	Кіпр	Румунія	
Болгарія	Латвія	Сербія	

*У таблиці кольором виділено країни-учасниці хвилі TALIS 2008 року
Джерело: [9]

ги щодо організації та проведення TALIS. Також силами учасників школи на волонтерських засадах здійснено пілотаж інструментарію серед директорів і вчителів шкіл, при цьому було охоплено майже всі регіони України. У пілотажному опитуванні взяли участь 116 вчителів та 28 директорів шкіл. Опитування було проведене впродовж листопада-грудня 2017 року у школах Києва, а також міських та сільських школах Волинської, Закарпатської, Запорізької, Київської, Луганської, Львівської, Миколаївської, Полтавської, Рівненської, Сумської, Херсонської, Черкаської, Чернівецької, Чернігівської областей. Пілотажне дослідження дало змогу виявити «проблемні зони» інструментарію, пов'язані з національною специфікою освітнього середовища, відмінністю освітніх практик учителів тощо.

Серед пріоритетних завдань УАДО вбачала продовження проекту TALIS, а саме проведення всеукраїнського моніторингу як унікального джерела одержання широкого масиву даних про сучасного українського вчителя та навчальне середовище.

Ідею УАДО підтримало МОН України, що підтверджується Листом Міністерства освіти і науки України «Про проведення моніторингового дослідження» № 1/9-64 від 07.02.2017, відповідно до якого впродовж лютого-серпня 2017 р. доручено УАДО проведення Всеукраїнського моніторингового опитування директорів та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо викладання та навчання (за методологією TALIS) (керівник проекту С. Щудло). Дослідження здійснюється в межах проекту «Вчитель» та «Реформа освіти: оцінка якості в міжнародному контексті», який реалізує Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Опитування здійснюється з використанням анкети міжнародного порівняльного дослідження TALIS хвилі 2013 року. Методологія TALIS у всеукраїнському дослідницькому проекті відповідає міжнародним стандартам TALIS [8–11].

Зупинимося більш детально на характеристиці міжнародного проекту TALIS.

Проект спрямований на дослідження визнання, оцінювання та особливостей винагороди роботи вчителя у різних країнах, а також оцінює, якою мірою забезпечуються потреби професійного розвитку педагогічних кадрів у світі. Це дослідження також дає змогу зрозуміти цінності та переконання вчителів, що визначають характер форм і методів навчання, які вони застосовують у класі. Визнаючи важливу роль, яку відіграє управління школою у створенні ефективного навчального середовища, TALIS забезпечує інформацією щодо ролі шкільного лідерства (директорів, шкільних рад та ін.) у підтримці учителів. Крім того, TALIS вивчає вплив різних чинників на задоволення вчителів роботою, мобільність учителів.

Дизайн та механізми аналізу результатів TALIS постійно адаптуються до змін у суспільстві та освіті. Інструментарій кожної дослідницької хвилі зберігає більшість тем, шкал та індикаторів для надання можливості виявити тенденції навчання та викладання. Водночас інструментарій дослідження на кожному з етапів удосконалюється, доповнюючись новими питаннями, з огляду на зміни в освітніх системах, потребу у володінні вчителями новими знаннями та навичками (наприклад, компетенціями володіння ІКТ), формами професійного розвитку і т.д. Так, інструментарій 2013 р., на відміну від 2008 р., який охоплював модуль для директора школи та модуль для вчителя, був доповнений модулем 3 – анкетною для вчителів математики. Опитування вчителів математичних дисциплін проводилося в тих школах, які брали участь у проекті PISA-2012. Таким чином зіставлялися результати математичної грамотності учнів з якістю вчителів, які забезпечували підготовку цих учнів.

Методологія та інструментарій TALIS мають міцне теоретичне підґрунтя. Для забезпечення поставлених у TALIS цілей експертами розроблено концептуальні засади, вибудовані на Індикаторах освітніх систем (Indicators of Education Systems), що відображають результати навчання, навчальне

середовище та організацію школи. Розробниками TALIS постійно здійснюється аналіз сучасних теорій та досліджень навчання і викладання, без яких було б неможливим збагачення наступних хвиль TALIS новими вимірами, темами й індикаторами.

Головними характеристиками, що визначають стратегію дослідження TALIS, є такі:

- *відповідність освітній політиці* – ясність щодо ключових політичних питань та акцент на питання, що є найбільш відповідними для країн-учасниць;

- *додана вартість* – міжнародні порівняння повинні бути потужним джерелом для подальшого використання;

- *орієнтація на індикатори* – результати повинні продукувати інформацію, яка може бути використана для розробки індикаторів;

- *валідність, надійність, порівнюваність* – спираючись на огляд інформаційної бази, запитальник повинен пропонувати інформацію, яка є валідною, надійною і дає можливість порівнювати ситуацію у країнах-учасницях;

- *інтерпретабельність* – країни-учасниці повинні отримати можливість інтерпретувати отримані емпіричні результати;

- *ефективність і обґрунтована затратність* – робота повинна бути виконана вчасно і не витратити необґрунтовано значних коштів.

Зважаючи на широке коло країн, охоплених дослідженням, а також стейкхолдерів, яких безпосередньо або опосередковано стосується питання навчання і викладання у школі, та багаторівневих цілей, TALIS виконує різноманітні функції.

По-перше, TALIS є моніторинговою структурою, яка забезпечує надійну, порівнювану інформацію про вчителів та школи країн-учасниць. Отже, TALIS слугує засобом опису умов навчання і викладання, а також функціонування освітніх систем і, як наслідок, надає інструменти до порівняння підходів до навчання і шкільного лідерства.

По-друге, TALIS є міжнародним дослідженням, яке сприяє розширенню бази знань щодо умов навчання та викладання

і в такий спосіб допомагає контекстуалізувати шляхи, якими досягають результатів навчання на різних рівнях, і забезпечує валідний інструмент для крос-культурного порівняння цих контекстів. Велика науково обґрунтована репрезентативна вибірка і найсучасніші кількісні методи дають підстави для висновків та узагальнень як щодо однієї країни, так і у порівнянні.

По-третє, TALIS забезпечує даними для вивчення загальних освітніх контекстів (наприклад, як шкільне лідерство співвідноситься з педагогічними підходами вчителів і їхнім ставленням до навчання та викладання) і освітніх змінних в інших контекстах (наприклад, співвідношення між політикою, економікою та структурою педагогічних кадрів).

Головними продуктами TALIS є: індикатори, що допомагають спостерігати за освітніми системами на рівні вчителів та директорів; інформація щодо чинників, які представляють освітнє середовище на рівні країни і світу; надійна порівнювана база даних, яка надає можливість дослідникам в усьому світі вивчати цілий спектр освітніх проблем на національному та міжнародному рівнях.

Згідно з методологією дослідження проводиться шляхом опитування. Респонденти самостійно можуть вибрати спосіб заповнення анкети – у паперовій формі чи он-лайн. Інструментарій охоплює дві анкети – для вчителів та для директорів шкіл. Опитування проводиться серед педагогів шкіл II ступеня, тобто 5–9 класів, що відповідає за міжнародною класифікацією рівню ISCED Level 2. Деякі з країн-учасниць включали до вибірки і вчителів початкової та старшої школи. Країна-учасниця формує вибірку орієнтовно з 200 шкіл, у кожній з яких опитується директор школи та 20 репрезентативно відібраних учителів. Таким чином, у другій хвилі дослідження (2013) було опитано майже 107 000 вчителів, які репрезентували більш ніж чотиримільйонну вчительську спільноту з 34 країн.

Таблиця 2 демонструє загальну інформацію щодо дизайну Всеукраїнського моні-

торингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS).

Таблиця 2

**Характеристика дизайну
Всеукраїнського моніторингового
опитування викладання та навчання
серед директорів і вчителів
загальноосвітніх навчальних закладів
(за методологією TALIS)**

Дизайн дослідження	
Координатор проекту	Українська асоціація дослідників освіти
Цільова група	Директори шкіл та вчителі 5-9 класів загальноосвітніх шкіл усіх регіонів України (за виключенням непідконтрольних Україні територій)
Тип вибірки	Для відбору шкіл – комбінована багаступенева: I щабель – стратифікована, II щабель – випадкова, з урахуванням регіону, типу населеного пункту, типу школи; для відбору вчителів – однощаблева, випадкова
Обсяг вибірки	3600 вчителів 5-9 класів загальноосвітніх шкіл, 201 директор з 201 школи
Похибка вибірки	Похибка простої випадкової вибірки складає 1,6%, похибка вибірки шкіл з урахуванням дизайн-ефекту складає 2,3%
Інструментарій	Анкети для самозаповнення. Окремі питальники для вчителів шкіл та директорів, на заповнення яких відводилося 45-90 хв
Форма опитування	Анкетування за місцем праці. Вчителі та директори заповнювали паперові варіанти анкет
Період опитування	Березень-травень 2017 року

Дослідницькими завданнями цього проекту в Україні є:

- виявлення організації підготовки та професійного розвитку вчителів;
- з'ясування оцінки якості роботи і системи заохочення вчителів;
- вивчення характеру шкільної культури;
- визначення підходів до шкільного управління та адміністрування;
- з'ясування методів та засобів викладання;

- аналіз цінностей та професійних уявлень учительської спільноти.

На час підготовки нашої статті дослідницький колектив УАДО звершив польовий етап (збір інформації) та обробку зібраних даних і працював над аналізом інформації та підготовкою аналітичного звіту. Після завершення польового етапу проведено вибірковий контроль поля для перевірки якості проведення дослідження. До збору інформації були залучені члени УАДО, які пройшли спеціальну підготовку шляхом участі у низці тематичних вебінарів. Особливу увагу в дослідженні було відведено дотриманню міжнародних дослідницьких стандартів, що забезпечують її якість, дотриманню дослідниками етичних норм, забезпеченню конфіденційності інформації. Цьому передувала підготовка експертами УАДО Етичного кодексу дослідника освіти, який був укладений та представлений членам Асоціації під час науково-практичного семінару УАДО «Етичні засади освітніх досліджень» (березень 2017). Для первинної обробки результатів та обчислення основних статистичних показників використовується ліцензоване програмне забезпечення PS IMAGO Pack IBM SPSS Statistics 24. Зважаючи на політику OECD щодо відкритості інформації, результати цього проекту (інструментарій, масиви даних, звітні документи) планується розмістити у відкритому доступі на сайті УАДО. Це сприятиме популяризації дослідницького проекту, його результатів, залученню дослідників до роботи над вторинним аналізом одержаних даних, практичному використанню результатів у формуванні освітньої політики.

Висновки. В організації та проведенні опитування взяли участь понад тридцять дослідників, які репрезентують майже двадцять університетів України. Отже, можна з упевненістю стверджувати, що у цих університетах є дослідники, які набули нових дослідницьких компетенцій у роботі за методологією TALIS, що відповідає міжнародним стандартам. Попереду ще глибинний аналіз й інтерпретація даних, що

покаже цілісну картину української школи, вчителя та адміністратора. Своєю чергою, цей інструмент може визначити напрями змін у підготовці педагогічних кадрів, які так необхідні українській школі. Серед пріоритетних завдань діяльності Української асоціації дослідників освіти є продовження проекту TALIS, а саме: забезпечити науковий супровід для включення України як

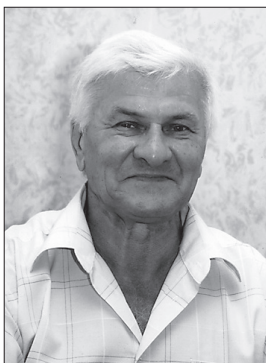
офіційного члена до наступної хвилі цього міжнародного проекту. Вхідження України до міжнародних освітніх досліджень розглядаємо як механізм підвищення якості освітніх досліджень в Україні та підвищення дослідницької компетенції науковців, інструмент підвищення якості вітчизняної освіти та інтеграції України в європейський та світовий освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бакіров В. С.** Соціологічний вимір модернізації вищої освіти / В. Бакіров // Теорія і практика управління соціальними системами / НТУ «ХПІ». – 2013. – № 3. – С. 56–59.
2. Українська асоціація дослідників освіти. Офіційний сайт. – Режим доступу: www.uera.org.ua
3. **Щудло С.** Вища освіта у пошуку якості: QuoVadis / Світлана Щудло. – Харків; Дрогобич: Коло, 2012. – 340 с.
4. **Щудло С.** Потенціал дослідження TALIS для реформування освіти в Україні / С. Щудло // Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: збірник матеріалів І Міжнар. наук.к онф. Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.) / за ред. С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук. – К.; Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. – С. 187–190.
5. **Щудло С.** Перспективи розвитку недержавних дослідницьких організацій в Україні: інституціалізація UERA (Українська асоціація дослідників освіти) / С.Щудло // Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи: збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. заочної конф. – Маріуполь: МДУ, 2015. – С. 235–236.

REFERENCES

1. **Bakirov V.** Sociological dimension of higher education modernization/ V. Bakirov// Theory and practice of social systems management. – 2013. – № 3. – P. 56–59 (In Ukrainian).
2. Ukrainian Educational Research Association. – Access mode: www.uera.org.ua (In Ukrainian).
3. **Shchudlo S.** Higher Education in Search of Quality: QuoVadis / S. Shchudlo. – Kharkiv; Drohobych: Colo, 2012. – 340 p. (In Ukrainian).
4. **Shchudlo S.** Potential of TALIS for Reforming Education in Ukraine/ S. Shchudlo // Empirical Research for Educational Reforms in Ukraine. Selection of abstracts of the 1st International Scientific Conference of Ukrainian Educational Research Association (February 11, 2017) / Ed. S. Shchudlo, O. Zabolotna, O. Kovalchuk. – Kyiv; Drohobych “Trek-LTD”, 2017. – P. 187–190 (In Ukrainian).
5. **Shchudlo S.** Prospects of development of non-governmental research organizations in Ukraine: Institutionalization of UERA (Ukrainian Educational Research Association) / S. Shchudlo // International activity of universities as a factor of innovative development of higher education: Collection of materials of the International scientific and practical conference. – Mariupol: Mariupol State University, 2015. – P. 235–236 (In Ukrainian).
6. **Domovic V.** Turning Educational Research into Teacher Education Policy and Practice: Mission Possible or Impossible? / Vlatka Domovic, Vlasta Vizek Viavic // Research, Policy and Practice in Teacher Education in Europe / Ed. by J. Madalinska-Michalak, H. Niemi and S. Chong / Enacting Teacher Policy: Using TALIS data to Explore the Changing Experience of Teacher Education. – Lodz: University of Lodz, 2012. – S. 265–276.
7. Enacting Teacher Policy: Using TALIS data to Explore the Changing Experience of Teacher Education / Joel Mitteleman / Research, Policy and Practice in Teacher Education in Europe / Ed. by J. Madalinska-Michalak, H. Niemi and S. Chong / Enacting Teacher Policy: Using TALIS data to Explore the Changing Experience of Teacher Education. – Lodz: University of Lodz, 2012. – P. 291–316.
8. Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework. – OECD, 2013. – 60 p.
9. TALIS 2013 Technical Report. – OECD, 2014. – 460 p.
10. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. – OECD, 2014. – 442 p.
11. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Sampling Manual. – OECD, 2012. – 47 p.



Вільям КОВАЛЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології
Класичного приватного університету
(м. Запоріжжя)

Ключові слова: розумні технології, ідея, види ідей, універсальні види діяльності, їх результати: речі, гроші, ідеї, формальна та змістовні види логік, види ідей: наукові, політичні, національні, профспілкові, юридичні.

У статті розглянуті розумні технології, предметною сферою яких постає ідея, види ідей, їх теоретико-методологічне обґрунтування та намічені їх методико-технологічні основи у вигляді формальної та змістовних логік: трансцендентальна, деонтична, модальна, логістика, а також основні типи знаків: слова, терміни, концепти та математичні знаки, які презентують ідеї, види ідей у наукових текстах як основних засобах теоретичної та практичної підготовки професіонального розуму та фахового розуміння майбутніх спеціалістів у ВНЗ.

УДК 378.126:37.013:165.243:159.953/164.2

**РОЗУМНІ
ТЕХНОЛОГІЇ
У СФЕРІ ВИЩОЇ
ФАХОВОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГІЧНІ
ТА МЕТОДИКО-
ТЕХНОЛОГІЧНІ
ОСНОВИ**

© Коваленко В., 2017



розвиток *розумних* технологій у сфері і науки, і вищої школи (далі ВШ), на відміну від розвитку *розумових* технологій [3, с. 30–36], тривалий час гальмувався і, зазначимо, продовжує гальмуватись,

пріоритетом природничо-наукової парадигми як у розвитку окремих наук, так і сфері вищої фахової освіти (далі ВФО). Головною причиною такого стану речей є пріоритет матеріалістичної філософії, яка прийнята за методологічну основу природничо-наукової парадигми у переважній більшості і наук, і фахових дисциплін у ВНЗ. Цей факт очевидний на основі зіставлення термінів «матеріалістична» (від «матерія») філософія і «природничо-наукова» (від «природа») парадигма, що свідчить про їх взаємопов'язаний і вплив, і їх розвиток. Рівень їх узагальнень, безумовно, різний, але предметно однаковий: наявність *об'єктивно* існуючих і не залежних як від учених-філософів, так і науковців явищ навколишнього середовища.

Історично розвиток матеріалістичної філософії відбувався у протиставленні іншій філософії – ідеалістичній, зміст якої мате-

ріалісти ототожнювали переважно лише з одним видом ідей – релігійних. Коротку історію цього протиставлення можна віднайти у М.І. Кондакова [6, с. 189–190] та інших філософських роботах. І, як наслідок, *пріоритет* матеріалістичної філософії у сфері її власного розвитку та *пріоритет* природничо-наукової парадигми у сфері розвитку інших наук виконував *неусвідомлювану інквізиторську функцію* щодо вивчення сутності «ідей», *наукових механізмів* інтерпретації їх походження, *видів ідей* іншого змісту (а не тільки релігійних) як *предмет* їх, уточнюємо, власне *наукового* дослідження вченими.

Водночас розвиток суспільства як соціальної системи, яку можна визначити (у контексті організаційної парадигми) як організацію людей на основі виробничої, економічної та ідеологічної діяльності, свідчить про таке.

Узагальнений сенс виробничої діяльності ми пов'язуємо з виробництвом *речей* у самому широкому контексті. Економічну діяльність – з виробництвом *грошей*, уточнюємо, не купюр, а ефективних засобів, способів та прийомів *заміни технологій натурального обміну* речами та послугами на *грошові засоби та технології*, яким (засобам, способам, прийомам та послугам) учені-економісти надають статус «*умовної еквівалентності*». Ідеологічну (від «ідея») діяльність ми пов'язуємо з *виробництвом ідей* різних видів: наукові, політичні ідеї, національні, профспілкові, юридичні тощо.

Діяльність щодо виробництва речей різного виду регламентується результатами природничо-наукової парадигми у вигляді наукових фактів, закономірностей, законів і створюваних на їх основі теорій і технологій, авторами яких є вчені-науковці в тій чи іншій галузевій науці. Специфіка науково-дослідної діяльності на основі природничо-наукової парадигми не допускає впливу вчених на результати досліджень (принцип об'єктивності). Слід зазначити, що самі закони, теорії, парадигми створюються вченими, їх інтелектуальними, розумовими діями, а їх результати мають статус не речей, а наукових ідей.

Діяльність щодо виробництва грошей також *частково* здійснюється на основі ви-

користання результатів природничо-наукової парадигми, оскільки економічна діяльність взаємопов'язана з результатами виробничої діяльності у вигляді речей. Але їх виробництво та технології, а також їх взаємообмін з використанням грошей підпорядковуються положенням, правилам і законам (далі ППЗ), які *мають бути* напрацьовані вченими-економістами в економічній науці у вигляді економічних ідей, предметну сферу яких ми номінуємо терміном «умовна еквівалентність».

Діяльність щодо виробництва ідей явно, тобто термінологічно, визначає предметну сферу результатів даного виду виробництва, яку мають здійснювати вчені-ідеологи, а також учені інших наук і дисциплін.

Очевидно, що зазначені види діяльності за ознакою *результатів* їх предметних сфер різні (речі, гроші, ідеї), але водночас вони мають універсальну предметну сферу, якою постає поняття *ідея*, види ідей. І створює ідеї не природа, а вчені-науковці своїм умом, розумом, інтелектом. Тож постає питання: чи володіють учені, викладачі та майбутні спеціалісти чіткими уявленнями щодо сутності ідей, механізмів їх походження, видів ідей, критеріїв і стандартів *оцінки* їх якості, їх функцій тощо.

Ми стверджуємо наступне: переважна більшість учених будь-якого рангу та фаху, викладачів і майбутніх спеціалістів з вищою освітою *не мають достатньою мірою* таких знань, умінь та навичок, оскільки освітня стратегія у переважній більшості ВНЗ орієнтована лише на природничо-наукову парадигму та матеріалістичну філософію типу «діалектика речей створює діалектику ідей, а не навпаки» [7, с. 178]. Очевидно, що це судження одностороннє, оскільки не враховує зворотного впливу «діалектики ідей» на появу та створення *нових речей*, яких ще не існує. З цього приводу у К. Маркса є таке зауваження: «Історія промисловості і створене *предметне буття* промисловості є розкритою книгою *людських сутнісних сил* (курсив наш. – В. К.), людською психологією, що чутливо постала перед нами». І далі: «Така психологія, для якої ця книга, тобто якраз чуттєво найбільш відчутна, найбільш доступна час-

тина історії, закрита, не може стати дійсно змістовною і реальною наукою. Що взагалі думати про таку науку, яка зарозуміло абстрагується від цієї величезної частини людської праці і не відчуває своєї власної неповноти...» [8, с. 123].

Зауваження К. Маркса має надзвичайно важливе значення і полягає в тому, що «створене предметне буття промисловості» за участі «людських сутнісних сил» важливе не тільки для психології як науки, але й інших наук, зокрема і для самої філософії, оскільки тим самим фіксує *два види* існування *об'єктивної* реальності *за походженням*. Один вид створюється природою і не залежить від людей, а інший вид є результатом, продукт їх виробничої, між ними і їх розумової, інтелектуальної діяльності. Тобто виникає інший вид реальності – «суб'єктивована об'єктивна реальність» як вид реальності, зміст якої має два різних смислових значення. Перше – це створена суб'єктом, а не природою, а інше – фіксує новий вид реальності – «об'єктивована суб'єктивна реальність», про що опосередковано зазначав К. Маркс у своєму зауваженні щодо психології як науки.

З огляду на зазначені узагальнені види діяльності, а також участь «людських сутнісних сил», ідеї є невід'ємною складовою певних, об'єктивно існуючих предметів та явищ, виготовлених людиною, і їх походження регламентоване не тільки законами природи, але й ідеями, чинниками яких постає *розум* людини. При цьому не виключається можлива наявність хибних ідей, які використовуються при виготовленні як речей і грошей, так і власне різних видів ідей: політичних, національних, юридичних тощо.

Мета статті. Привернути увагу наукової спільноти до специфічної предметної сфери, якою постають ідеї, суть поняття «ідея», види ідей, джерела та механізми їх походження, засобів їх наукового дослідження, критерії та стандарти оцінки їх якості, функції ідей у сфері, підкреслюємо, ВФО та ВНЗ. При цьому зазначимо, що у поставленій нами меті логічний наголос падає на вислів «привернути увагу наукової спільноти», оскільки дати детальну відпо-

відь на зазначені питання у короткій статті не можливо.

Ми використовуємо визначення поняття «ідея», яке дав М.І. Кондаков. «Ідея (грец. *idea* – вид, образ) – вищий ступінь у розвитку поняття, яка належить тільки людському мозку і характеризує відношення людей до оточуючого їх об'єктивного світу» [6, с. 189–190].

Аналіз визначення поняття «ідея», даного М. І. Кондаковим, зводиться до такого.

Звертаємо увагу на вислів «вищий ступінь розвитку», який у визначенні постає предикатом щодо суб'єкта «поняття». Тобто «ідея» є *поняття*, а її специфічна особливість як поняття є «вищий ступінь» його розвитку. Тим самим поняття «ідея» містить у собі і певну систему знань, умінь та навичок, які відносяться до поняття як логічної форми мислення, яку вивчає логіка, і водночас суттєвих ознак щодо «вищого ступеня його розвитку». Тож постає питання: які критерії та чинники визначають його (поняття «ідея») вищий ступінь розвитку?

Ми стверджуємо таке: вищий ступінь розвитку поняття «ідея» визначає уміння вченого створювати таке поняття, яке здатне відображати предмети та явища, яких ще не існує в природі, у дійсності, але вони можуть існувати, якщо в ньому (понятті «ідея») вченим-фахівцем будуть зазначені певні суттєві ознаки їх утворення та існування. Очевидно, що матеріалістична філософія тут є недоречною, оскільки предметів та явищ як таких ще не існує. Потрібна інша і філософія, інша методологія, інші методи і технології їх дослідження, які ми позначаємо терміном «розумні технології».

Різниця між «розумними» та «розумовими» технологіями зводиться до такого. Сутність та перелік «розумових технологій» [3, с. 30–36] виводиться нами з визначення поняття розуму як потенційної здатності *відображати* як свої думки, роздуми, міркування, так і думки, роздуми, міркування інших, що відображені в наукових текстах, використовуючи чотири основні типи знаків: знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти та математичні знаки, керуючись при цьому ППЗ причетних до ро-

зуму наук: психологія, логіка, лінгвістика, термінологія, концептологія, математика і фахова наука.

Предметною сферою розумних технологій є *ідеї*, які *створюються розумом* ученого. Очевидна різниця термінів «відображати» думки, роздуми, міркування і «створювати» *ідеї* щодо предметів та явищ, яких ще не існує в природі, у дійсності (випереджальне відображення майбутньої дійсності).

Здатність відображати думки, роздуми, міркування у наукових текстах, безумовно, є важливий і дидактичний предмет, і професійна властивість у сфері підготовки майбутніх спеціалістів. Питання полягає лише в тому, чи є у програмному забезпеченні дисципліни та науки, які зазначені у визначенні розуму.

Як окремі науки, вони, безумовно, існують. Але коли постає розмова про їх використання у контексті дидактичної діяльності, *знання* зазначених наук вступають у міждисциплінарний, синергетичний взаємозв'язок і тим самим потребують досить високого рівня їх наявності у свідомості основних учасників ВФО, так і їх використання, а також наявності критеріїв і стандартів оцінки їх якості, їх контролю тощо.

До речі, досить часті посилання нами на «Логический словарь-справочник» М. І. Кондакова зумовлені саме тим, що його (словника) зміст поданий автором не тільки виключно у логічному контексті, як це притаманно підручникам з логіки, а містить терміни та поняття наук, що причетні як до логіки, до розуму, так і окремих фахових наук та дисциплін як у явному, так і їх імпліцитному взаємозв'язку та взаємозалежності. І наше завдання полягає в тому, щоб виділити ті аспекти, які мають відношення до методико-технологічних основ «виробництва» ідей, тобто створення ідей як вченими, так і викладачами та майбутніми спеціалістами.

Оскільки ідеї (за визначенням М. І. Кондакова) мають статус понять, а поняття як логічну форму мислення досліджує і вивчає логіка та її види, то в історичному контексті класичною вважається формальна логіка Аристотеля, яка досліджує форми мислення (звідси і назва «формаль-

на»), відволікаючись від змісту мислення. І ППЗ, які напрацьовані Аристотелем і Платоном, вважаються загальноприйнятими і змінам не підлягають. Але розвиток самої логіки з часом вимагав урахувати і зміст мислення. Тому стали виникати інші види логіки, наприклад, трансцендентальна логіка. «Трансцендентальна логіка (лат. *transcendere* – переступити) – філософська логіка, яка, на думку німецького філософа Канта (1724–1804) повинна подолати обмеженість погляду традиційної, загальної логіки на форми мислення. Якщо традиційна логіка, яка починає свою історію від Аристотеля, вивчала форми мислення (поняття, судження, аналізи), повністю відволікаючись від аналізу предметного змісту, який мислиться у цих формах, то трансцендентальна логіка з'ясовує ті умови, які надають нашим знанням апіорний (додосвідний) характер, і забезпечує можливість безумовно загальних та безумовно необхідних істин» [6, с. 616].

Звертаємо увагу на термін «апіорний (додосвідний) характер», оскільки саме ця ознака притаманна поняттю «ідея». Але, крім того, важливим є те, що до логічних форм мислення додається «зміст мислення» і виникає новоутворення, яке необхідно позначити іншим терміном, взаємопов'язаним з терміном «логіка». І такий термін деякі вчені пропонують номінувати як «логістичний», тобто «логічна форма мислення», яка семантизована фаховим змістом («логіко-семантична організація даних – ЛСО» [2, с. 189–197].

Терміни «логіка» та «логістика» мають однаковий корінь. А це свідчить про їх однакове етимологічне походження. Термін «логістика» має два смислових значення (від грец. *logistica* – мистецтво рахувати, міркувати) [6, с. 300]. Мистецтво «рахувати» має відношення до математики, а мистецтво «міркувати» – до психології та логіки, її логічних форм мислення.

Другий вид логіки – це «деонтична логіка – логіка, яка досліджує логічні структури проскрептивної мови, тобто мови нормативної дії, або дії, що реалізує норму; деонтична логіка – це логіка норм і нормативних понять» [6, с. 139].

Ще один вид логіки, яка має відношення до поняття «ідея», це «модальна логіка (лат. *modus* – спосіб; *міра*) – один із напрямків сучасної неklasичної логіки, у якому досліджуються висловлювання з такими функторами, як «необхідно» та «можливо» та ін.» [6, с. 358].

Таким чином, наявність інших *змістовних видів логіки* дає підстави для *теоретико-методичного* обґрунтування поняття «ідея». Тобто аналіз видів логіки в зіставленні їх з поняттям «ідея», яка фіксує «вищий ступінь» його (поняття) розвитку, може визначатись не тільки і не стільки ППЗ формальної логіки (оскільки вони є універсальні для понять будь-яких наук), але й *змістом* мислення, який вкладається у логічні форми мислення тим чи іншим ученим. І в логіці є логічна операція визначення поняття, яка розкриває його зміст, а також є сім формальних правил [6, с. 467–468], дотримання яких визначатиме критерії і стандарти якості понять будь-якої науки. Але очевидно, що крім цього потрібно в логічну форму мислення вкласти вченим такий зміст, який би однозначно мав відношення до конкретної науки, дотримуючись і формальних, і, що важливо, змістовних правил конструювання і створення *фахових* понять.

Тому постає питання: чи володіють учені будь-яких наук, а також викладачі та майбутні спеціалісти ППЗ умінням семантизувати і обов'язково фаховізувати зміст, який вкладається ними у родо-видову форму визначуваного концепту, оскільки тільки цей вид визначення презентує *фахову сутність* досліджуваних ними явищ. А для цього потрібно ввести у визначуване поняття фахову парадигму. При цьому зазначимо, що існують прийоми, схожі на визначення (характеристика, пояснення, приклад та ін.) [6, с. 477]. І якщо в тій чи іншій науці не визначена парадигма (панівна теорія, за Томасом Куном), яку приймає наукова спільнота, то така наука та її знання будуються переважно на чуттєво-образній, лексичній основі, а не концептуальній.

Зазначені нами види змістовних логік є теоретичним підґрунтям для розробки і створення *методів і технологій* констру-

ювання розумом *сутностей* предметів та явищ, які (предмети та явища) існують як об'єктивно, і їх можна досліджувати експериментально, використовуючи природничо-наукову парадигму, або можуть існувати і теоретично у вигляді ідей.

Ми використовуємо приклад з визначенням годинника, яке (визначення) презентувало б його сутність. Переважають атрибутивні (із чого складається), функціональні (для чого) та інші визначення, які не розкривають сутності цього приладу. Потрібно у визначення ввести фахову парадигму: годинник є прилад, елементи якого знаходяться у взаємооднозначному відношенні до певних періодів обертання землі навколо сонця (теорія Коперніка). З чого складається годинник, не важливо, аби його елементи знаходились у взаємооднозначному відношенні до певних умов, зазначених парадигмою. Знаючи сутність годинника, можна теоретично будувати сотні яких завгодно годинників на якій завгодно атрибутиці.

Ми можемо також запропонувати як приклад логістичні стандарти визначень психологічних концептів, у яких чітко визначаються не тільки логічні, але й змістовні стандарти побудови їх визначень [4, с. 50–58].

Тепер повернемося до зазначених нами видів діяльності, результатами яких є речі, гроші та ідеї. Виробництво речей регламентується переважно на основі природничо-наукової парадигми, оскільки проведення експериментів здійснюється на основі фахової парадигми. Але якщо говорити про досить складні речі, природа яких синергетична, використання природничо-наукової парадигми неможливо принципово, оскільки в одному експерименті потрібно використовувати різні парадигми, різні методи та одиниці вимірювання, як окремих складових, так і у їх синергетичному (міждисциплінарному) взаємозв'язку водночас. Саме тому виникли так звані мисленнєві експерименти, можливості яких дозволяють це робити, але на концептуальній основі.

Досить не проста ситуація у сфері економічної діяльності. Оскільки економічна діяльність пов'язана з речами, які можна досліджувати, використовуючи природ-

ничо-наукову парадигму, і грошима, виробництво яких здійснюється на основі предметної сфери, яку ми позначаємо терміном «умовна еквівалентність», то постає питання вченим-економістам: чи створена в економічній науці парадигма для даної предметної сфери?

Аналіз змісту праці А. М. Гаджинського «Логістика», рекомендованого Міністерством освіти Російської Федерації як підручника для студентів вищих навчальних закладів, які навчаються за напрямом підготовки «Економіка» [1], свідчить про таке. Переважна більшість змісту підручника (розділи 2 і 3 (с. 152–468) присвячена господарчій діяльності, темам речей (транспортів речей, їх зберігання тощо), які мають відношення як до економічної діяльності, так і економічної науки, але жодного розділу щодо другої складової економічної діяльності (виробництво грошей) у підручнику немає. А перший розділ «Термінологічний апарат, концептуальні та методологічні основи логістики», у якому автором пропонується *дванадцять* визначень поняття «логістика» [1, с. 18–26], суперечить принципу «Бритви Оккама» (не треба множити сутності).

Ми з повагою відносимось до історії походження зазначеного терміна, яке подане автором. Але ніяк не можна погодитись з порушенням і формальних, і змістовних правил побудови визначень фахових понять, якими визначається сутність економічних ідей, зазначених у підручнику, оскільки тоді розмова може йти про що завгодно, а це суперечить фаховому статусу і логістики як *науки*, і навіть економічної *науки* в цілому. Перевезення та складування речей можна досліджувати експериментально, а створювати економічні ідеї можна тільки парадигмальним розумом.

Найскладніша ситуація має місце у сфері ідеологічної діяльності, предметною сферою якої постає «виробництво» ідей. Значною мірою мотив щодо підготовки даної статті був зумовлений саме цим видом діяльності, оскільки специфіка ідей та їх дослідження не підпорядковується ППЗ природничо-наукової парадигми тому, що ідеї створюються не природою, а розумом лю-

дей. Саме тому виникла нагальна потреба розробки методико-технологічних основ «виробництва» ідей, де розум учених постає головним чинником їх створення.

Звернімо увагу на термінологічний аналіз назви цього виду діяльності: «ідео» + «логічна». Історично саме така назва виникла не випадково, а зумовлена тим, що предметною сферою даного виду діяльності є ідеї (поняття), які своєю сутністю пов'язані з логікою як наукою та її видами. А термін і поняття «логіка» – (грец. *logos* – слово, думка, мова, розум) – сукупність наук про закони і форми мислення, про найбільш загальні (діалектичні) закони мислення, метою яких є істинне відображення об'єктивної дійсності, але відрізняються вони залежно від того, які саме закони мислення складають їх предмет [6, с. 285].

Крім того, звернімо увагу на два аспекти щодо логіки, зазначених М. Кондаковим. Перший – це вислів «істинне відображення об'єктивної дійсності». А ми зміщуємо акцент на «суб'єктивовану дійсність», яка постає як у вигляді «предметного буття промисловості», так і *знакового буття* і мислення як психічного процесу і його (мислення) результатів у вигляді думок, роздумів, міркувань. Уточнюємо, як у свідомості, так і наукових, політичних, юридичних, економічних та інших текстах завдяки використанню чотирьох основних типів знаків: слів, термінів, концептів та математичних знаків. І тому предметною сферою «істинності» постають не предмети та явища, а думки, роздуми, міркування, які регламентуються ППЗ основних типів знаків, механізмів утворення їх денотатів, правил оперування знаками тощо [5, с. 37–41]. І лише один тип знаків презентує власне ідеї – це знаки-концепти.

Другий аспект – це предметна сфера денотатів знаків-концептів, які розглядалися у нашій статті. І нею постають результати двох попередніх узагальнених видів діяльності – речі та гроші, кому вони належать (влада над речами та грошима), їх (речей і грошей) співвідношення, їх розподіл, перерозподіл тощо. І ця предметна сфера складає основу такого виду ідей, як політичні та економічні ідеї. Якщо до розподілу речей

та грошей має пріоритет та чи інша нація, то виникають національні ідеї. Оскільки до виробництва речей і грошей мають відношення також представники спільноти, то виникають профспілкові ідеї. А потреба регламентувати відношення між учасниками вимагає створення юридичних ідей у вигляді юридичних законів (деонтичний вид логіки), нормативна функція яких презентується виключно процедурою побудови визначень юридичних концептів, денотатами яких постають зазначені предметні сфери політичних, профспілкових, національних ідей тощо. Але головна наша мета – звернути увагу наукової спільноти на ідеї як предмет їх спеціально-наукового дослідження, а концептуальні критерії і стандар-

ти оцінки їх якості визначаються законами формальної та змістовної логік.

Можливо, у деякого з читачів виникає думка типу «хто цього не знає», то ми уточнюємо: знати на чуттєво-образній та лексичній основі і знати на концептуальній основі – це суттєво різні речі.

Висновки. Оскільки ідеї (поняття) будь-якого змісту регламентуються двома чинниками побудови їх визначень: формальними і змістовними, то їх *істинність* зумовлюється дотриманням ППЗ формальної та змістовної логік. А їх (ППЗ) порушення політиками, вченими-науковцями, юристами, викладачами та іншими ми позначаємо терміном «ампутація розуму», але зазначимо, що здатність побалакати у них зберігається.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гаджинский А. М.** Логистика: учебник / А. М. Гаджинский. – 14-е изд., перераб. и доп. – М.: «Дашков и К», 2007. – 472 с.
2. **Гарден Ж.-К.** Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М.: Прогресс, 1983. – 295 с.
3. **Коваленко В.** Розумові технології у вирішенні глобальних та фахових проблем вищої освіти / В. О. Коваленко // Вища освіта України. – 2016. – № 1. – С. 30–36.
4. **Коваленко В. О.** Методологія, парадигми, теорії логістичної фаховізації вищої психологічної освіти: монографія / В.О. Коваленко, Є.А. Огаренко. – Запоріжжя: КПУ, 2012. – 152 с.
5. **Коваленко В. О.** Синергетична теорія метровізації розуму та розумових технологій у галузі дидактологістики вищої школи / В.О. Коваленко // Вища освіта України. – 2016. – № 3. – С. 37–41.
6. **Кондаков Н. И.** Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – [2-е изд., испр.]. – М.: Наука, 1976. – 720 с.
7. **Ленин В. И.** ПСС / В.И. Ленин. – 5-е изд. – М.: Изд. политической литературы, 1963. – Т. 29. – 817 с.
8. **Маркс К. и Энгельс Ф.** Соч.: в 50 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – [2-е изд.]. – М.: Изд. политической литературы, 1974. – Т. 42. – 570 с.

REFERENCES

1. **Gadzhinskii A. M.** Logistics / A. M. Gadzhinskii. – 14th Revised and Enlarged Edition. – Moscow: Dashkov and K Publishing and Commercial Corporation, 2007. – 472 p. (In Russian).
2. **Gardin J.-C.** Theoretical archeology / J.-C. Gardin. – Moscow: Progress, 1983. – 295 p. (In Russian).
3. **Kovalenko W.** Mind technology in solving global and professional problems within the system of higher education / W.O. Kovalenko // Vyscha Osvita Ukrainy. – 2016. – № 1. – P. 30–26. (In Ukrainian).
4. **Kovalenko W. O.** Methodology, paradigms, theories of logistic specialization of the system of higher psychological education: Monograph / W. O. Kovalenko, Ye.A. Oharenko. – Zaporizhzhia : KPU, 2012. – 152 p. (In Ukrainian).
5. **Kovalenko W. O.** Synergetic theory of mind metrovisation and mind technology in the field of didactic logistics within the system of higher education / W. O. Kovalenko // Vyscha Osvita Ukrainy. – 2016. – № 3. – P. 37–41. (In Ukrainian).
6. **Kondakov N. I.** Logical dictionary and reference book / N.I. Kondakov. – Second Revised Edition. – Moscow: Nauka, 1976. – 720 p. (In Russian).
7. **Lenin V. I.** Complete collected works. 5th Edition. – Moscow: Izdatelstvo Politicheskoi Literatury, 1963. – Volume 29. – 817 p. (In Russian).
8. **Marx K., Engels. F.** Collected works in 50 volumes / K. Marx, F. Engels. – [2nd Edition]. – Moscow: Izdatelstvo Politicheskoi Literatury, 1974. – Volume 42. – 570 p. (In Russian).



Ольга ГОНЧАРОВА

кандидат технічних наук, доцент, доцент
кафедри автомобільного транспорту,
Одеський національний політехнічний
університет

Ключові слова: навчити вчитися, становлення, саморозвиток, самоорганізація, самоосвіта, зміна стилю мислення, мислення у складності, когнітивно-креативний потенціал, самовплив, самотрансформація, інтелектуальний пошук.

Завданням практичної філософії освіти в аспекті постнекласичних методологій і мислення у складності є створення умов для самоорганізації учня як суб'єкта освіти, яка тепер розуміється як самоосвіта. Головною проблемою освіти стає не передавання знань, а інноваційні якості людини, її здатність до створення і сприйняття нового. У такому аспекті талант педагога полягає в тому, як керувати, не керуючи, як малим резонансним впливом підштовхнути систему на один з власних і сприятливих для людини шляхів розвитку, як забезпечити самоврядний розвиток, що са-

УДК 37.015.31:37.091.4:378.016

ПРИРОДА ПЕДАГОГІЧНОГО ТАЛАНТУ В АСПЕКТІ ПОСТНЕКЛАСИКИ І МИСЛЕННЯ У СКЛАДНОСТІ

© Гончарова О., 2017

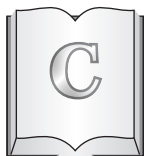
мопідтримується. Для ефективного вирішення цього завдання вкрай важливим є зміна стилю мислення. На зміну мисленню, що розділяє й формує одномірне бачення світу, має прийти мислення зв'язування – знань між собою, частини з цілим, а цілого з частинами, що осягає єдність глобального і локального. Так встановлюється пріоритет мислення над засвоєнням знань, особистісного самовибудовування, освітньої мотивації, вміння працювати в колективі і визнавати позитив в іншій позиції щодо успішності, умінь і навичок. Освіта зможе відповідати запитам часу і здійснити реформу мислення, якщо запропонує суспільству нові форми організації знання через зміну змісту навчальних дисциплін, індивідуальні методики презентації знання, розуміння освіченості як здатності людини до інтелектуального пошуку.

Безграмотними в XXI столітті будуть не ті, хто не вміє читати і писати, а ті, хто не вміє вчитися, розучуватися і переучуватися.

Елвін Тоффлер

Головний ворог знання – не невігластво, а ілюзія знання.

Стівен Хокінг



учасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкими змінами, складними і суперечливими процесами. Одна з істотних особливостей сучасного періоду життя суспільства, особливо значуща для системи вищої освіти як соціального інституту і способу соціалізації людини, – це різке збільшення швидкості інформаційних процесів. Ідеться про зміну параметрів інформаційного середовища як специфічного середовища існування людини. З одного боку, це відноситься до суспільства як соціально-інформаційного макросередовища, з іншого – до особи, до внутрішнього, внутрішньопсихічного світу людини. Як завважує І. В. Ершова-Бабенко, для сучасного етапу життя суспільства характерна ситуація, коли швидкість зміни середовища і поясень надзвичайно висока, що потрібний перехід до *принципово* іншої освітньої стратегії, яка має враховувати особливості поведінки нелінійних відкритих середовищ різної природи, до синтезу таких середовищ, що самоорганізуються, і особливо зміна цієї поведінки при збільшенні швидкості, наприклад, інформаційних процесів. Психіка людини і соціум, інформаційне середовище і людський організм, макро- і мікросмос і т. п. сучасна наука відносить до числа таких середовищ. За останні 2,5 тисячі років швидкість інформаційних процесів збільшилася в 10 тисяч разів, що обумовлює необхідність висувати принципово нові концептуальні підстави моделі вищої освіти, які узгоджуються з наукою XXI ст. [1; 2]. У межах цієї моделі поведінка системи вищої освіти розглядається з позиції

«середовище в середовищі» як «ціле в цілому» (маючи на увазі нелінійність середовища і нелінійність цілого) [3].

Нові умови вимагають від людини іншого стилю життя, нового стилю мислення. Видатний американський філософ, соціолог і футуролог Елвін Тоффлер (1928–2016), один з авторів концепції постіндустріального суспільства, попереджав про нові складнощі, соціальні конфлікти і глобальні проблеми, з якими зіткнеться людство на межі XX–XXI ст. У його основних роботах присутня теза про те, що людство переходить до нової технологічної революції (*надіндустріальної*), тобто на зміну першій хвилі (*аграрне* суспільство) і другій (*індустріальне* суспільство) приходить нова, що веде до створення *інформаційного* суспільства [4]. Формування нового способу життя, кардинальна зміна стилю і сенсу людського життя, концепція безперервної освіти протягом усього життя ставлять метою системи освіти **навчити вчитися** [5]. Акцент освіти зміщується із запам'ятовування і заучування певного матеріалу на створення знань з наявних.

Постановка проблеми. На межі XX–XXI ст. українська система освіти виявилася включеною в складні процеси економічних, соціальних, політичних і культурних трансформацій, пов'язаних як з переходом до демократичних форм життя й управління, так і з включенням у глобальні структури: фінансово-економічні, політичні, інформаційні. Складні завдання реформування освіти неможливо вирішити без теоретичного і, передусім, філософського осмислення викликів інформаційної епохи. Переосмислюються ключові поняття змісту освіти, роль педагога, зміна стилю мислення, формування національної моделі університетської освіти [6].

Це дає нам розуміння того, що стратегічною метою вітчизняної освітньої діяльності на цьому перехідному етапі є зміна освітньої парадигми, що неможливо здійснити без залучення величезного методологічного потенціалу постнекласичної науки, нової картини світу, що стає, ядром якої є си-

нергетика. Упроваджуючи термін синергетика, Герман Хакен вклав у нього дві сутності. «Перша – теорія виникнення нових якостей у цілого, складеного з взаємодіючих об'єктів. Друга – підхід, який вимагає для своєї розробки співпраці фахівців різних галузей, – міждисциплінарність» [33]. Термін «міждисциплінарність» визначає специфіку синергетика і є повною протилежністю дисциплінарному підходу. Якщо дисциплінарні дослідження орієнтуються на предмет, то міждисциплінарні – на стосунки, зв'язки, взаємодії, і запроваджується поняття «мірність».

Сучасна наука пропонує для дослідження складних систем, якою є система освіти, педагогіка, синергетичний підхід, у якому основним є **принцип самоорганізації**.

Метою статті є прояснення методологічних можливостей синергетика в застосуванні до сучасної теорії і практики освіти. Одним із шляхів досягнення цієї мети є постановка життєво важливих для освіти питань і спроба відповісти на них, спираючись на синергетичний підхід, на принципи, поняття, методи синергетика, когнітивні моделі, що виробляються нею: **Чому вчитися? Як учитися? Хто вчитель?** І взагалі: Наскільки затребувані в нашому суспільстві освіта й освічена людина? [6] А талановитий педагог? Наскільки творче, креативне наше суспільство, чи зацікавлене воно в тому, щоб освіта стала інноваційною за своєю суттю, щоб вона наповнилося новим змістом і новими цінностями? Тобто наскільки наше суспільство здатне адекватно відповідати на виклики епохи знань? На жаль, іноді здається, що система освіти і перспективи її модернізації цікавлять тільки науково-педагогічне співтовариство. Питань більше, ніж відповідей.

Результати дослідження. Для вирішення поставлених питань пропонується використати постнекласичну методологію. Постнекласична наука припускає становлення **принципово нового суб'єкта – суб'єкта, що стає**, у контексті історичного, відкритого і такого, що розвивається, діалогу з культурою [7]. Зміна «суб'єкта, що

пізнає» «суб'єктом, що інтерпретує», який не стільки відкриває світ, скільки *створює* його завдяки своїм інтерпретативним здібностям, що *кардинально підвищує рівень відповідальності «людини, що навчається»*. Ясно, що подібні орієнтири припускають **радикальну трансформацію усієї системи освіти (її цілей, функцій, структури й організації)** [8; 9]. Зрозуміло також, що така трансформація – справа довгострокової перспективи, а в короткостроковій перспективі нас чекає потужний опір постнекласичній междисциплінарності з боку апологетів дисциплінарної чистоти й охоронців захисного поясу дисциплінарних меж, а також прибічників ідеї освіти як послуги на ринку праці, що вимагає вузькоспеціалізованого, прагматичного знання.

Одним з основних постулатів синергетика є твердження, що розвиток складного об'єкта – це **саморозвиток**, тобто процес, детермінований зсередини, а не ззовні. Складним системам не **можна** нав'язувати шляхи розвитку, можна тільки малими діями сприяти реалізації власних тенденцій розвитку цієї системи, але також припускати можливість існування зон, вільних від контролю згори, тобто непередбачуваних. Основний принцип – *принцип самоорганізації*.

І. С. Добронравова виділяє дві можливості, які відкриває синергетична методологія перед освітою: 1) розуміння освіти як становлення людини; 2) формування на основі синергетичних знань конкретних прийомів, що перетворюють організований ззовні навчальний процес на процес самоорганізації. А становлення нового цілого – це й є самоорганізація, що є предметом синергетика. Це дозволяє перейти від метафоричних альтернатив у розумінні учня як посудини, яку потрібно наповнити, або смолоскипа, який треба запалити, до більш *конструктивного його розуміння як самоорганізації*. Тоді навчання і виховання перестануть розумітися як формування людини відповідно до соціального замовлення. Створення умов для самоорганізації учня як суб'єкта освіти, яке тепер розуміється як

самоосвіта, – ось непросте завдання практичної філософії освіти, здатної апелювати і до синергетичної методології [6].

Основним завданням сучасних наук про людину (насамперед психології та педагогіки) має стати **зміна стилю мислення на нелінійне мислення** [10] тих людей, від яких передусім залежить майбутнє.

Що розуміється під зміною стилю мислення?

- перехід на рівень законів дослідження цілого, а не його частин;
- урахування складних зв'язків, що існують у цілому і розуміння того, що ціле не є простою сумою складових частин;
- не протиставлення «людської» (історичної) сфери матеріального світу, у якому людина живе, а органічна єдність світу і Людини в цьому світі.

Таким чином, сьогодні йдеться про критичний перегляд цілей, методів, теоретико-пізнавальних настанов педагогіки, усього педагогічного світогляду.

Відомий французький філософ і соціолог Едгар Морен написав роботу «Освіта в майбутньому: сім нагальних завдань». Ця унікальна і дуже актуальна для сучасної системи вищої вітчизняної освіти праця була видана як документ ЮНЕСКО, присвячений модернізації освіти всіх рівнів, і перекладена на багато мов світу.

«Освіта в майбутньому, – зазначає Едгар Морен, – має зіткнутися з проблемою двох типів: помилки та ілюзії. Найбільшою помилкою було б недооцінювати проблему помилки, а найбільшою ілюзією було б недооцінювати проблему ілюзії. Визнання помилки та ілюзії занадто важке, оскільки омана й ілюзія аж ніяк не вважають себе такими» [11].

Е. Морен також зазначає парадоксальність сучасного суспільства, у якому існуюча система знань у тому вигляді, у якому вона вкраплена в наш розум, веде до серйозного незнання. Необхідна реформа знання, а значить, і реформа мислення. На його думку, людина навчилася оперувати великими обсягами інформації, але при цьому недостатньо розвинула здатність її

осмислювати, поміщати в контекст, інтегрувати в ціле, яке висвічує її сенс. Знання, розділене, подрібнене на дисципліни, розриває складну структуру реальності й стає причиною глобального нерозуміння, прирікаючи на неефективність людські дії. На зміну роздільному мисленню, яке формує одномірне бачення світу, має прийти мислення зв'язування – знань між собою, частини з цілим, а цілого з частинами, що осягає єдність глобального і локального. Таке мислення здатне прийняти виклик складної реальності, побачити взаємодії і взаємозалежності, багатовимірні явища, солідарні й одночасно конфліктні реалії [12].

Е. Морен визначає таке мислення як складне. Так І. А. Донникова виділяє роль культури в становленні мислення в складності: «Жити в складному світі, розуміти цілі і результати своїх дій людина здатна в тому випадку, якщо вона навчиться осмислювати складність, взаємодіяти й управляти нею. У суспільстві знань це завдання не стільки науки й освіти, скільки культури в цілому. Освіта стає специфічною складовою складної антропосоціокультурної реальності, у якій знання відображають зв'язаність громадського, колективного та індивідуально-особистісного. Виявлення антропологічних і культурологічних аспектів знання покликане стати головним завданням міждисциплінарних досліджень, що підготовляють реформу мислення й освіти» [13].

Окреслюючи перспективи сучасної науки й освіти з погляду теорії складних систем, німецький учений Клаус Майнцер, один з найбільших у світі фахівців у галузі теорій складності, хаосу, пізнання і штучного інтелекту, розмірковує про безперервне ускладнення нашого світу. У теорії складних динамічних систем указуються точні межі складності для можливих прогнозів, що демонструють моделі динамічних систем у природі, економіці та суспільстві. Непередбачуваність завжди також означає обмеження можливостей управління. «Ми повинні готувати дітей і молодь до життя в складному світі. Процес навчання

пов'язаний зі складністю. У складному світі з багатьма взаємодіями причина і наслідок перестають бути пропорційними» [14].

Відомий американський фізик-теоретик японського походження і футурист, популяризатор сучасних наукових теорій Мітіо Каку, аналізуючи останні досягнення науки, намагається заглянути в майбутнє. Світ змінюється, стаючи все більш і більш технологічним. Роботизація набирає обертів... І виникає дуже просте питання: яка ж буде роль людини в новому світі? Якими навичками і знаннями їй потрібно володіти, щоб спокійно в ньому існувати? За словами Мітіо Каку, жоден високорозвинений штучний інтелект не в змозі повністю замінити людину. У роботів відсутнє образне мислення, у них немає свідомості, інтуїції. Чим би людина не займалася, у неї до всього повинен бути творчий підхід, жива уява, здатність швидко орієнтуватися в швидко мінливих обставинах і добре розвинена інтуїція. Тому в освіті людині потрібно розвивати ті здібності, які недоступні роботам: уяву, ініціативу, лідерські якості, когнітивно-креативний потенціал. Суспільство переходить від товарної економіки до інтелектуально-творчої, а звільнений розумовий резерв переорієнтується на розвиток здатності думати, аналізувати, аргументувати і приймати в підсумку правильні рішення. Для майбутнього успіху необхідно навчитися не боятися бути несхожим на інших, бути готовим до нового в житті. Не випадково українські філософи на чолі з професором І. С. Добронравовою з 90-х рр. XX ст. поставили на чільне місце в мисленні його готовність до нового [10]. У реальності, на жаль, ми бачимо, що розумовий резерв починає руйнувати людське в людині.

Так Н. В. Кочубей звертає увагу на нелінійність складних систем, що самоорганізуються, і вважає нелінійність вихованням мотивації. «Нелінійна система – це та, яка впливає на саму себе, тобто, насамперед, це самовпливаюча система. З іншого боку, не кожна нелінійна система, особливо якщо це людина, сприймає себе як впливаючу на

саму себе. Ось у чому річ. Ми розуміємо, що ми складні, але ми ще й впливаємо самі на себе і при цьому самі себе змінюємо. Ось ця сама зміна не завжди нами відстежується. Так ось, як мені здається, у процесі освіти учня, вчителя, студента ми повинні вчити, допомагати кожному розуміти самовідслідковування, допомагати дослідженням того, як ми впливаємо на себе, яким чином ми змінюємо самі себе і, змінюючи себе, впливаємо на це ж саме середовище, і це середовище знову ж впливає на нас.

Ми вчимо всьому, ми наповнюємо посудину, але абсолютно не відстежуємо, як змінюється посудина, яку ми наповнюємо, як сама посудина (людина) впливає на власну зміну. Тому ми не тільки повинні посудину наповнити, а й навчити це наповнення відстежувати. Це як дві сторони однієї медалі. Не можна одне відокремити від іншого. При неререфлектованому наповненні абсолютно втрачається мотивація. Тому ось ці моменти нелінійності в освіті і є, скажімо так, атрактивними, з погляду синергетики. Потрібно сказати про те, що нелінійність – це виховання мотивації» [15]. Н. В. Кочубей закликає відмовитися від слова «формування» (когось чи щось), яке прийшло від лінійної парадигми, у якій передбачалося, що можна сформувати не тільки мотивацію, але й знання і вміння, і навички. Насправді, ніхто нічого не формує, а відбувається самовплив, який потрібно відстежувати.

Як вважає Л. С. Горбунова, освіта для дорослих виступає ключовою ланкою в системі освіти протягом всього життя, що самоорганізується, відповідно до викликів нового способу цивілізаційного розвитку. Основою такої освіти повинна стати філософія трансформативної освіти для дорослих, яка спрямована на визначення самого способу навчання як шляху не тільки збільшення кількості знань або підвищення кваліфікації, а, насамперед, на самореалізацію особистості, яка в умовах швидкоплинного світу передбачає постійний розвиток і самотрансформацію дорослих індивідів. Філософія трансформативної освіти

ти для дорослих створить інтелектуальне поле можливостей для аналізу й обґрунтування процесів становлення і трансформації дорослих як комунікативних і відповідальних суб'єктів, здатних усвідомлено жити в просторі парадоксальних переходів і відкритих світу глобальних трансформативних перспектив розвитку людства [16].

Становлення постнекласичної науки має конструктивістський характер. Конструювання реальності, що стає, визначається постнекласикою, що стає, і такими трьома вимірами: складнішим, темпоральним, антропологічним. Конструювання здійснюється не тільки наукою, але й сучасними інформаційними технологіями. Конструювання відбувається в процесі діалогу з природою, з культурою, у процесі співвіднесення людини із самою собою завдяки її еволюційно-космологічному вимірюванню. На підставі цих висновків можна розвинути важливі і навіть парадоксальні конструктивістські принципи освіти.

Першим конструктивістським принципом природничо-наукової освіти є **принцип пріоритету зміни людини перед зміною світу**. Він впливає з синергетичних уявлень про необхідність зміни, насамперед, власних властивостей середовища, перетворення його на рівні елементів для того, щоб змінити спектр майбутніх траєкторій еволюції цього середовища і визначити вибір найкращої з них.

В освітньому трактуванні ця внутрішня настанова розвитку освіти перетлумачується так: потрібно докорінно змінити людину (учня), щоб змінити на краще освіту. О. М. Князева і С. П. Курдюмов зазначають, що «ця найважливіша настанова часто формулювалася і формулюється з точністю до навпаки: потрібно змінити суспільство і соціальні умови життя в ньому, щоб змінилася і сама людина» [17].

Цей конструктивістський принцип щодо освіти пов'язує вчителя і учня синергійним зв'язуванням, циклічною детермінацією, яку О. М. Князева і С. П. Курдюмов назвали пробуджуючим навчанням: «Навчання – це не передача знань як ес-

тафетної палички від однієї людини до іншої, а створення умов, за яких стає можливим процес породження знань тим, хто навчається, його активна і продуктивна творчість. Це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямий і відкритий зв'язок, солідаристської освітньої пригоди, влучення – у результаті вирішення проблемних ситуацій – в один і той же, самоузгоджений темпосвіт» [18].

О. М. Князева розглядає освіту як пробудження душі в контексті екології педагогічного впливу. В межах розширеного екологічного підходу процедура навчання постає як їх взаємне конструювання, становлення й розвиток.

Навчання – не перекладання знань, а пробудження душі. Учень – це не посудина, яка має бути наповнена знаннями, а смолоскип, який повинен бути запалений. І в цьому полягає *талант* педагога. Головна проблема полягає в тому, як керувати не керуючи, як малим резонансним впливом підштовхнути систему на один з власних і сприятливих для людини шляхів розвитку, як забезпечити самоврядний і самопідтримуваний розвиток. Проблема також у тому, як долати хаос (неорганізовані й спонтанні спрямування учня), його не долаючи, а роблячи симпатичним, творчим, перетворюючи його в поле, яке породжує іскри інновацій. Розширений екологічний підхід до освіти полягає в стимулюючій, або пробуджуючій, освіті, освіті як відкритті себе або співробітництво із самим собою і з іншими людьми.

Пізнавати, знати, думати, міркувати, створювати (творити), уявляти, вступати в діалог, обговорювати і пропонувати щось своє – фундаментальні дії, які практикуються в найбільш передових освітніх інституціях [19].

Офіційна редукція педагогіки до освіти, що відбулась, не скасовує в діяльності інституцій освіти компонента виховання. Але не слід забувати, що «освіта і виховання проходять по-різному, здійснюються різними способами і вимагають від учителя різних здібностей і вмій щодо розуміння освіти», яка стала «охоплювати і ви-

ховання, і учіння, і навчання». М. С. Каган пише, що «саме поняття «Учитель» має два значення: «той, хто вчить пізнанню чогось» і «той, хто вчить певним чином жити» [20]. Ефективність цих форм педагогічної діяльності обумовлена іманентними кожній специфічними засобами: комунікацією, в одному випадку, і спілкуванням – в іншому, або монологічною та діалогічною формами зв'язку вчителів. На самій абстрактній – філософській – мові ця різниця формулюється як зв'язок суб'єкта з об'єктом і суб'єкт-суб'єктні (міжсуб'єктні) стосунки між людьми» [20]. Таким чином, навчання пізнання вимагає засіб – комунікацію (зв'язок суб'єкта з об'єктом), а навчання жити – вимагає спілкування, діалогу вчителя і учня (зв'язок суб'єкта з суб'єктом).

Ці зміни передбачають і кардинальні зміни ролі викладача. На думку І. А. Донникової, у сучасному університеті викладач – це дослідник, для якого входження в навчальну аудиторію також є своєрідна когнітивно-комунікативна ситуація – генерування й апробація нових ідей через спілкування зі студентською аудиторією. Викладач не вчить, а шукає, сумнівається, критикує разом зі студентами, демонструє, як він думає, досліджує, намагається зрозуміти [13]. Як зазначає С. Колліна, на кожній стадії у тій формі, яка їй личить, студент спілкується з людиною, що займається тією ж справою професійно, на найвищому рівні, тож у нього з'являється стимул сформулювати власну здатність помічати і характеризувати різні індивідуальні риси [21]. Тим самим зберігається елемент учнівства, але в новому вигляді, відповідному епосі Інтернету. Справді, навіщо студенту викладач, якщо будь-яку необхідну інформацію можна знайти в Інтернеті? Ми знову виходимо на необхідність трансформації і переформатування знання в системі освіти. Як професіонал, викладач відбирає, структурує, адаптує, інтерпретує наукові знання у своїй галузі, поєднуючи індивідуальний вибір з цілями і завданнями освіти. У даному випадку доречно згадати слова В. Г. Табачковського про те, що головний принцип освіти:

«Не нашкоть!» означає створення різних освітніх методик з урахуванням властивих людині «пластичності» і не меншої (якщо не більшої) «крихкості» [22]. Додамо, коли мова йде про людину, маються на увазі і вчитель і учень, оскільки знання для них є засобом саморозвитку, а освіченість – процесом створення себе. Якою мірою студенти можуть самостійно «побачити» те, на що їм указують, залежить від людських якостей – експресивності і витонченості викладача, чуйності і цікавості студентів.

Глибоке дослідження освіти як феномену духовного життя суспільства і особливого виду філософської рефлексії, пояснення її змісту як ціннісно-смыслового і раціонально-комунікативного акту системи суб'єкт-суб'єктних відносин здійснено в роботі О. П. Пунчонка і Н. О. Пунчонка [23]. Соціокультурний феномен освіти пояснюється як мегатренд антропогенної цивілізації, що формується, змістом якого стає теоретичне структурування інформації, її «розпредмечування» і впровадження в свідомість індивіда і суспільства. Досліджуються особливості суб'єкт-суб'єктних відносин в освіті, способи формування особистісних знань суб'єкта навчання, його світобачення як детермінуючої складової його світогляду. Запропоновано розуміння філософсько-культурологічного світогляду як мінливої системи духовно-практичного освоєння світу, яка констатує смислотвірні форми духовного буття людини і соціуму, а також пов'язує разом матеріальні і духовні інтенції людини і соціуму. За допомогою цих форм пізнання істини розкривається активність суб'єкта, що пізнає, і формуються смислотвірні критерії глибини засвоєння нових знань [23; 24].

Ще один аспект проблеми освіти пов'язаний з формуванням національної моделі університетської освіти – відмова від сліпих запозичень чужих моделей, що склалися в інших культурах, на інших ментальних підставах. Це також вимагає реформування мислення, розвиток здатності осмислювати глобальний світ в індивідуальних формах, розуміти глобальне в ло-

кальному і локальне в глобальному. Знання національної історії культури, уміння «побачити» її у світовому культурно-історичному процесі є необхідною умовою для створення унікальної моделі освіти, що відповідає запитам сучасної України.

Авторитетний український фахівець у галузі філософії освіти академік В. П. Андрущенко вважає, що одним з освітніх міфів є «міф про те, що нібито існує міжнародна ідеальна модель освіти, яку необхідно лише належно чином освоїти і впровадити в нашу освітнє середовище... «ідеальної моделі освіти не існує» [25]. Це підтверджує й досвід освітніх реформ у нашій країні. Чисельні спроби змоделювати й апробувати в Україні досягнення в освіті розвинених країн завершилися повним провалом і привели лише до розбалансування вітчизняної системи освіти. Тому змістовна модель освіти має ґрунтуватися на засадах постнекласичної філософсько-освітньої парадигми – інформаційно-телекомунікаційної, але її конкретне наповнення вимагає великої творчої роботи щодо синтезу світового досвіду та національних традицій у контексті можливостей і потреб розвитку країни та її освітньої системи. «У пошуках нової моделі освіти слід рухатися, – наголошує В. П. Андрущенко, – насамперед, шляхом творчого відтворення власного культурно-історичного досвіду в його органічній єдності з найновішими досягненнями сучасної науки, культури і соціальної (передусім, педагогічної) практики» [25].

У зв'язку з цим нагадаємо досягнення українських педагогів-новаторів, які істотно збагатили світову педагогіку, незаслужено забутих на Батьківщині.

А. С. Макаренко (1888–1939) – видатний педагог. Свідченням міжнародного визнання А. С. Макаренка стало відоме рішення ЮНЕСКО (1988), у якому названо імена чотирьох педагогів, що визначили спосіб педагогічного мислення у ХХ ст. Це – Джон Дьюї, Георг Кершенштейнер, Марія Монтессорі та Антон Макаренко.

Ім'я А. С. Макаренка широко відоме в нашій країні і за кордоном. «Три кити» зна-

менитої на весь світ системи педагога Антона Макаренка – виховання працею, гра і виховання колективом [26] – з успіхом впроваджені у найпередовіших компаніях світу. Натепер практично всі японські фірми будують за лекалами трудової колонії українського педагога. Прикро, що принципи педагогічної системи Макаренка тепер повертаються до нас у вигляді «корпоративних заходів», «тімблдіingu», «уміння працювати в команді», «виховання співробітника шляхом підвищення його мотивації».

В. О. Сухомлинський (1918–1970) у 1948 р. став директором Павлівської середньої школи, якою беззмінно керував до кінця свого життя. В. А. Сухомлинський – автор 40 монографій та брошур, понад 600 статей, 1200 оповідань і казок. Його фінальна книга «Серце віддаю дітям» (Державна премія УРСР 1974 року, посмертно) стала узагальненням учительського досвіду виховання дітей [27]. Загальний тираж його книжок склав майже 4 мільйони екземплярів на різних мовах.

К. Д. Ушинський (1823 або 1824 Тула – 1870, Одеса). У своїх педагогічних працях («Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» та ін.) доводив необхідність *формування цілісної особистості*, вважаючи головним завданням виховання підготовку людини до самостійного життя. Прагнув учити так, щоб *розвинути бажання і здатність самостійно здобувати нові знання*. К. Д. Ушинський багато працював над складанням книг для читання «Дитячий світ», «Рідне слово» – підручник російської мови, що витримав 157! видань, та ін. Зробив величезний вплив на розвиток педагогічної думки, ставши учителем учителів.

В. Ф. Шаталов (1927) – педагог-новатор. Народний учитель СРСР (1990), заслужений учитель Української РСР (1987), Почесний доктор Академії педагогічних наук України. «*Рецепт успіху учня простий: потрібно вірити в дитину і при найменшій можливості давати йому висловитися, щоб над ним не висів страх оцінки, страх відчуження і засудження. А по-друге,*

учителю потрібно дуже чітко все пояснювати», – вважає видатний педагог. На думку Шаталова, математично бездарних учнів не існує в природі.

Чільне місце в освітянській науці посідає І. А. Зязюн (1938–2014), академік АПН України, засновник нового напрямку педагогічної науки і наукової школи з проблем педагогічної майстерності. Автор понад 350 наукових праць, серед яких підручники, монографії з проблем педагогічної майстерності, неперервної професійної освіти, етики та естетики, теорії української та зарубіжної культури. Основні положення теорії та технології педагогічної майстерності втілені в підручнику «Педагогічна майстерність», який має п'ять видань і переведений на іноземні мови, зокрема, на польську та російську. Теорія педагогічної майстерності І. А. Зязюна не має аналогів у світі. Її інноваційність, педагогічна ефективність і значимість результатів запровадження зумовили швидке поширення педагогічної майстерності у вітчизняній та зарубіжній педагогічній освіті (Японія, Польща, Росія, Білорусь та інші країни) [31].

В Одеському національному політехнічному університеті працює талановита учениця І. А. Зязюна, доктор педагогічних наук, професор А. В. Семенова, яка продовжує втілювати в життя творчу спадщину свого Вчителя і пропонує нетрадиційний, що змінює мислення і ставлення до життя, курс «Основи педагогічної майстерності» для слухачів семінару підвищення кваліфікації молодих викладачів ОНПУ [32]. Яскраві лекції та рольові ігри практичних занять А. В. Семенової стимулюють потребу звернення до себе, дізнаватися про себе на шляху самовдосконалення і розвитку, допомагають усвідомити свої здібності, а терпіння і педагогічний такт, любов до своєї роботи і високий рівень педагогічної майстерності викликають щирі симпатії і студентів, і викладачів.

Можна згадати ще багато чудових сучасних педагогів, таких, як Шалва Амонашвілі, Мераб Мамардашвілі, Ігор Волков, Микола Гузик, Євген Ільїн, Софія Лисенко-

ва, Михайло Щетинін, Лев Тарасов, Олександр Захаренко та ін. Саме такі педагогичні новатори прагнуть відійти від традиційного погляду на навчання і виховання дітей, тобто не просто дати дитині певну суму знань і умінь, а за допомогою спеціальних методик, технологій, прийомів пробудити фантазію, допитливість дитини, дати поштовх її розумової діяльності, *викликати інтерес до самостійності, пошукової, дослідницької роботи.*

Висновки

1. В освіті ХХІ ст. необхідно перейти від навчання до освіти, змістити акцент з необхідності засвоєння певної суми знань на цілеспрямоване формування особистості, способу її мислення і моральних орієнтирів, культурних зразків, відповідних розвитку суспільства.

2. Відійти від переконання, що освіта – це передача знань, а розглядати її як уміння ставити питання, критичне мислення, обговорення, дебати, вивчення інших культур і співпрацю з людьми по всьому світу, як активний креативний діалог. Ключовою проблемою освіти мають стати інноваційні якості людини, її здатність до створення і сприйняття нового. Отже, встановлюється пріоритет мислення над засвоєнням знань, особистісного самовибудовування, освітньої мотивації, уміння працювати в колективі і визнавати позитив порівняно з успішністю, уміннями і навичками.

3. У сучасному освітньому процесі відбувається перегляд суті і змісту ролі учня і вчителя. Становлення нового цілого – це і є самоорганізація. Завдання Вчителя – створити *середовище* самоорганізації і запустити цей процес, виробити на основі синергетичних знань конкретних прийомів, що перетворюють організований ззовні навчальний процес, у процес самоорганізації. Потрібно змінити глобальний підхід до процесу навчання, зрозуміти, як зацікавити учнів, як допомогти розвинути індивідуальну креативність.

4. Для того щоб викладати, потрібно вчитися: вчитися у своїх учнів і розвиватися професійно. При цьому тільки само-

критично налаштована людина може стати дійсно відмінним педагогом.

5. Важливою критерією ідеального вчителя (стосовно і до учнів) – це усвідомлення, ясне розуміння, чому ти став хорошим педагогом і в чому конкретно ти хороший. Без цього розуміння, без постійної рефлексії над своїм досвідом навіть в ідеального в спілкуванні з дітьми вчителя залишатимуться два недоліки: він не зможе стабільно розвиватися як професійно, так і не зможе вчити і допомагати іншим викладачам.

6. Формування національної моделі університетської освіти, що відповідає запитам сучасної України, це:

- відмова від сліпих запозичень чужих моделей, що склалися в інших культурах, на інших ментальних підставах;
- реформування мислення, розвиток здатності осмислювати глобальний світ в індивідуальних формах, розуміти глобальне в локальному і локальне в глобальному;
- знання національної історії культури, уміння «побачити» її у світовому культурно-історичному процесі.

Отже, відповідати запитам часу і здійснити реформу мислення освіта зможе тільки тоді, якщо запропонує суспільству нові форми організації знання через зміну змісту навчальних дисциплін, індивідуальні методики презентації знання, розуміння освіченості як здатності людини до інтелектуальної пошуку [13].

На завершення думка Едгара Морена: «Щоб уміти поєднувати і організовувати накопичені знання... необхідна реформа мислення... Це фундаментальне питання для освіти, оскільки воно стосується нашої здатності організовувати знання.

Ця університетська проблема постає перед освітніми системами в майбутньому, бо наші роз'єднані, роздроблені, розподілені по дисциплінарних галузях знання глибоко, навіть жажливо неадекватні для досягнення сьогоденних реалій і проблем... Через цю неадекватність стають невидимими: контекст – глобальне – багатовимірне – складне.

Адекватне бачення – початок освітніх модернізацій» [11].

ЛІТЕРАТУРА

1. **Запорожан В. Н.** Каким хотелось бы видеть высшее образование в Украине XXI века / В. Н. Запорожан, И. В. Ершова-Бабенко // Проблемы высш. шк. – 2003. – № 3. – С. 74–92.
2. **Ершова-Бабенко И. В.** Гармония III тысячелетия / И. В. Ершова-Бабенко // Южный город. — Одесса, 2000. — С. 80–97.
3. **Ершова-Бабенко И. В.** Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (Концептуальная модель): монография / И. В. Ершова-Бабенко. – В.: NOVA КНУНА, 2005. – 360 с.
4. **Тоффлер Э.** Шок будущего / Э. Тоффлер; пер. с англ. Е. Руднева. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.
5. **Князева Е.** Научись учиться [Электронный ресурс] / Е. Князева. – URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.htm>
6. Круглый стол «Синергетика в образовании: возможности методологии» в редакции журнала «Философия освіти» // Философия освіти. – 2006. – № 3(5). – С. 54–92.
7. **Аршинов, В. И.** Становление субъекта постнеклассической науки и образования / В. И. Аршинов, В. А. Буров, П. М. Гордин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-традиция, 2007.
8. **Аршинов, В. И.** Методология сетевого мышления: феномен самоорганизации

REFERENCES

1. **Zaporozhan V. N., Ershova-Babenco I. V.** (2003). How would I like to see higher education in Ukraine of the 21st century. *Problems of Higher Education. Shk.*, no 3, pp.74–92. (In Russian).
2. **Yershova-Babenco I. V.** (2000). Harmony of the third millennium. *Southern city*. Odessa, pp. 80–97. (In Russian).
3. **Yershova-Babenco I. V.** (2005). Psikhosinergeticheskie strategii chelovecheskoy deyatel'nosti [Psychosynergetically strategies of human activities] (Kontseptual'naya model). Monographiya. V.: NOVA KNYNA, 360 p. (In Russian).
4. **Toffler E.** (2002). Shock of the future. With the English. E. Rudneva. Moscow: AST, 557 p. (In Russian).
5. **Knyazeva E.** Learn to learn. (in Russian). URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.htm>
6. Round table "SYNERGETICS IN EDUCATION: OPPORTUNITIES METHODOLOGY "in the editorial office of the journal" The Philosophy of Education ". *Philosophy of Education*. 2006, no 3(5), pp. 54–92. (In Russian).
7. **Arshinov, V. I., Burov, V. A., Gordin, P. M.** Formation of the subject of post-non-classical science and education. *Synergetic paradigm. Synergetics of education*. Moscow: Progress Tradition. (In Russian).
8. **Arshinov, V. I., Danilov, Yu. A., Tarasenko, V. V.** Methodology of network thinking: the phenomenon

[Электронный ресурс] / В. И. Аршинов, Ю. А. Данилов, В.В. Тарасенко. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/ArshDanTar.htm>

9. **Буданов В. Г.** Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В. Г. Буданов. – Изд. 3-е, доп. – М.: Изд-во ЛКИ, 2009. – 240 с.

10. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления [Электронный ресурс] / И. С. Добронравова. – К.: Лыбидь, 1990. – 150 с. – Режим доступа: <http://www.philsci.univ.kiev.ua>

11. **Морен Э.** Образование в будущем: семь неотложных задач. – В кн.: Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М., 2007, С. 24–96.

12. **Морен Е.** Шлях за майбутнє людства / Е. Морен; пер. с фр. Є. Марічева. – К.: Ніка-Центр, 2014. – 256 с.

13. **Донникова И. А.** Образование – образованность – культура / И. А. Донникова // Знання. Освіта. Освітність: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 28–29 вересня 2016 р.). – Вінниця: ВНТУ, 2016. – С. 65–67.

14. **Майнцер К.** Сложносистемное мышление: материя, разум, человечество. Новый синтез / К. Майнцер. – М.: Книжный дом Либроком, 2009. – 464 с.

15. **Кочубей Н.В.** Синергетические концепты в нелинейных контекстах (сети, управление, образование): монография / Н. В. Кочубей. – Германия: Palmarium Academic Publishing, 2013. – 258 с.

16. **Горбунова Л. С.** Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія / Л. С. Горбунова. – Суми: Університетська книга, 2015. – 710 с.

17. **Князева Е. Н.** Конструктивная роль человека в процессах коэволюции [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/KnyazKurdyumov.htm>

18. **Князева Е. Н.** Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2006. – С. 14.

19. **Князева Е. Н.** Расширенный экологический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогрестрадиция, 2007. – С. 222.

20. **Каган М. С.** Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогрестрадиция, 2007. – С. 222.

21. **Коллини С.** Зачем нужны университеты? / Стефан Коллини; пер. с англ. Д. Кралечкина; под науч. ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 264 с.

22. **Табачковський В. Г.** Полісвітнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності» / В. Г. Табачковський. – К.: Видавць ПАРАПАН, 2005. – 432 с.

23. **Пунченко О. П.** Археология ноосферно-

of self-organization. Aviable at: <http://spkurdyumov.narod.ru/ArshDanTar.htm>. (In Russian).

9. **Budanov, V. G.** (2009). Methodology of synergetics in post-non-classical science and education. Edition 3-d Enlarged. M.: Edition LKI. 240 p. (In Russian).

10. **Dobronravova, I. S.** (1990). Synergetics: the becoming of nonlinear thinking. Kiev: Libid. 150 p. (in Russian). URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua>

11. **Moren, E.** (2007). Education in the future: seven urgent tasks. *Synergetic paradigm. Synergetics of education*. – Moscow, 2007, pp. 24–96. (In Russian).

12. **Moren, E.** (2014). Path for the future of mankind. Trans. from French E. Maricheva. Kiyv: Nika-Center. 256 p. (In Ukrainian)

13. **Donikova, I. A.** (2016). Education – Form – Culture. *Knowledge. Education. Form*. Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference, Vinnitsa, 28–29 september 2016. Vinnitsa: VNTU, pp. 65–67. (In Russian).

14. **Mainzer, K.** (2009). Thinking in complexity: matter, mind, humanity. A new synthesis. Moscow: The Book House by Librocom. 464 p. (In Russian).

15. **Kochubey, N. V.** (2013). Synergetic concepts in non-linear contexts (networks, management, education): monograph. Germany: Palmarium Academic Publishing. 258 p. (In Russian).

16. **Gorbunova, L. S.** (2015). Philosophy of Transformative Education for Adults: University Strategies and Practices: Monograph. Sumy: University book. 710 p. (In Ukrainian).

17. **Knyazeva, E. N., Kurdyumov, S. P.** Constructive role of man in co-evolution processes. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/KnyazKurdyumov.htm> (In Russian).

18. **Knyazeva, E. N., Kurdyumov, S. P.** (2006). Foundations of synergetics. A man constructing himself and his future. Moscow: ComKniga, p. 14. (In Russian).

19. **Knyazeva, E. N.** (2016). Advanced ecological approach: networks of life, cognition, reason and communication. *Philosophy of education*, no 1 (18), pp. 163–188. (In Russian).

20. **Kagan, M. S.** (2007). System-synergetic approach to the construction of modern pedagogical theory. *Synergetic paradigma. Synergetics of education*. Moscow: Progress-tradition, p. 222. (In Russian).

21. **Collini, S.** (2016). Why do universities need? Transl. from English D. Klechkina; under science Ed. A. Smirnov; National Research Unt "Higher School of Economics". Moscow: Ed. House of the Higher School of Economics. 264 p. (In Russian).

22. **Tabachkovsky, V. G.** (2005). Polisist homo: philosophical and artistic thought in search of "non-Euclidean reflectivity". Kiyv: Publisher PARAPAN. 432 p. (In Ukrainian).

23. **Punchchenko, O. P., Punchchenko, N. O.** (2017). Archeology of noosphere education: monograph. Odessa: Printing house, Printing South. 452 p. (In Russian).

24. **Konokh, N. S., Punchchenko, O. P., Punchchenko,**

го образования: монографія / О. П. Пунченко, Н. О. Пунченко. – Одесса: Друкарській дім, Друк Південь, 2017. – 452 с.

24. Образование в пространстве философских проблем современности / Н. С. Конох, О. П. Пунченко, Н. О. Пунченко и др. – К.: Кафедра, 2013. – 320 с.

25. **Андрущенко В. П.** Реальність освіти: проблеми де міфологізації / В.П. Андрущенко // Практична філософія. – 2001. – № 1. – С. 185–197.

26. **Макаренко А. С.** Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. Про мій досвід // Твори: в 7 т. / А. С. Макаренко. – Т. 5. – С. 214–227, 246–248.

27. **Сухомлинський В. О.** Сто порад учителів. Порада 1 // Вибр. твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 420–425.

28. **Кузьміна Н. В.** Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 30 с.

29. **Зязюн І. А.** Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

30. **Зязюн І. А.** Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – К.: [б. в.]; Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.

31. **Гнізділова Олена.** Життєвий шлях та наукова діяльність академіка Івана Андрійовича Зязюна / Олена Гнізділова // Витоки педагогічної майстерності. – 2015. – № 16. – С. 13–19.

32. **Семенова А. В.** Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / А.В. Семенова. – Одеса: Юридична література, 2009. – 504 с.

N. O., Shepel Yu.A., Vishnevsky, M. I., Kravtsov, Yu. S., Sidelnikov, V. P., Chikkanets, A. A. (2013). Education in the space of philosophical problems of the present. Kyiv: Department. 320 p. (In Russian).

25. **Andrushchenko, V. P.** (2001). The reality of education: the problems of mythologization. *Practical philosophy*, no 1, pp.185–197. (In Ukrainian).

26. **Makarenko, A. S.** Some conclusions from my pedagogical experience. About my experience. *Works: in 7 t.* T. 5, pp. 214–227, 246–248. (In Ukrainian).

27. **Sukhomlinsky, V. O.** (1976). Hundred counsel to a teacher. Tip 1. *Select. Works: in 5 volume.* Kyiv: Soviet school, vol. 2, pp. 420–425. (In Ukrainian).

28. **Kuzmina, N. V.** (1985). Abilities, giftedness, talent of the teacher. Leningrad: Knowledge. 30 p. (In Russian).

29. **Zyazun, I. A. Sagach, G. M.** (1997). The beauty of pedagogical action. Kyiv: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business. – 302 p. (In Ukrainian).

30. **Zyazun, I. A.** (2008). The Philosophy of Pedagogical Action: Monograph. Kyiv: [b. In.]; Cherkasy: B. Khmelniysky ChNU. 608 p. (In Ukrainian).

31. **Gnizdilova, Olena** (2015). Life way and scientific activity of Academician Ivan Andreevich Zyazyun. *Origins of pedagogical skill*, no16, pp. 13–19. (In Ukrainian).

32. **Semenova, A. V.** (2009). Paradigm Modeling in the Professional Training of Future Teachers: Monograph. Odessa: Legal literature. – 504 p. (In Ukrainian).

33. **Haken H.** (1983). Synergetics. An Introduction. Nonequilibrium Phase Transitions in Physics, Chemistry and Biology, 3., erw. Aufl., Springer, Berlin.



Іван СИЛАДІЙ

кандидат педагогічних наук, доцент,
здобувач НПУ імені М. П. Драгоманова

УДК 172.13:316.648.4:378.091.8

**ОСНОВНІ ФАКТОРИ
ФОРМУВАННЯ
ДЕМОКРАТИЧНИХ
ЦІННОСТЕЙ
СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ**

© Силадій І., 2017

Ключові слова: людина, молодь, цінності, демократичні цінності, система освіти, демократична освіта.

Сучасна студентська молодь переважно є прибічником демократичних перетворень, а отже, і демократичних цінностей. Однак суперечлива природа цінностей новітньої доби та неоднорідність студентського загалу зумовлюють необхідність посилення цілеспрямованого впливу на процес генерування демократичних цінностей студентської молоді. Насамперед формування таких цінностей має відбуватися в контексті розгортання свободи як загальнозначущого чинника розвитку особистості. Водночас серед елементів формування демократичних цінностей студентської молоді традиційно виокремлюються фактори соціально-політичного середовища, впливу близького оточення, засобів масової інформації, культури, освіти, виховання і самовиховання індивіда. Під цим оглядом на особливу увагу також заслуговує позанавчальна діяльність ВНЗ, яка охоплює профспілкову, дозвіллеву та інші види діяльності студентської молоді.



Демократичні цінності уособлюють значущість демократії як світоглядного ідеалу, привабливості її для більшості людей, те, заради чого демократію варто захищати, завдяки чому вона є елементом політичної свідомості мільйонів громадян та здобуває нових прихильників в усьому світі. Поняття демократичних цінностей передбачає, що кожна людина і суспільство загалом є цінностями, які реалізуються в певному соціальному середовищі у результаті соціально-політичної дії. Їх загальний контекст розгортається через співвідношення «добра» і «зла», конкретний – через реальне, практичне втілення демократичних норм, їх дотримання суб'єктом соціально-політичної дії [4, с. 7].

Демократичні цінності сформувалися ще в епоху Просвітництва й були політично заявлені ще під час Великої французької революції 1789 року. «Свобода» (Liberte'), «Рівність» (Egalite') та «Братерство» (Fratarnite') стали провідними гаслами й цінностями тієї революції. Певно, сьогодні замість «Братерства» скоріше стверджується «Солідарність» [5].

Сучасна демократія, окрім особистої, індивідуальної свободи людини, охоп-

лює й реальні умови і можливості вияву соціально-політичної активності, право діяти (обирати й вибирати) на власний розсуд, свободу слова, совісті тощо. Саме ці норми, що концептуалізуються через поняття «свобода», «відкритість», «толерантність» [7], «справедливість», «гуманізм», «милосердя», частіше за все сприймаються як провідні, базові демократичні цінності.

На початку XXI ст. західноєвропейське співтовариство перебуває на шляху пошуку нових цінностей, пов'язаних із взаєморозумінням, співробітництвом та співіснуванням. Утвердження таких цінностей ґрунтується на цілеспрямованому русі до утворення полікультурної, поліетнічної та полілінгвістичної Європи [13, с. 126]. У цьому зв'язку цінності толерантності та солідарності набувають особливого значення.

До базових європейських цінностей, які є підвалинами європейських прав і свобод та європейських політичних інститутів, співробітники провідного вітчизняного аналітичного центру «Лабораторія законодавчих ініціатив» відносять свободу, відповідальність, солідарність, гідність, рівність, правову державу, власне демократію (передусім парламентську), громадянськість, толерантність та справедливість. Кожна з окреслених цінностей забезпечується чи то фундаментальними, чи то політичними, культурними або соціальними правами та свободами або їх сукупністю. Загальний зміст базових європейських цінностей, які по праву можна вважати базовими демократичними цінностями, вони пропонують виразити так: «Свобода самореалізації в умовах демократичної політичної рівності і соціальної справедливості» [15, с. 83].

Дещо інший набір демократичних цінностей пропонують автори посібника «Освіта для демократичного громадянства», підготовленого групою зарубіжних учених у межах реалізації однойменного проекту Ради Європи. Вони виокремлюють наступні цінності, що притаманні демократичному громадянству: права людини, рівність, свобода, справедливість, мир, взаємо-

залежність, плюралізм, сталий розвиток. Із цими цінностями безпосередньо пов'язані й запропоновані цими ж авторами головні критерії настанов і схильностей, притаманних демократичному громадянству: відкритість, повага до культурної та соціальної різноманітності, готовність до розподілу й делегування повноважень, довіра й чесність, відданість істині, самоповага й повага до інших, терпимість до невизначеності, неоднозначних і невирішених ситуацій, наполегливість як уміння чітко й сміливо викладати свої думки, демократичне лідерство, що виражається в залученні інших до прийняття рішень, робота в команді та співробітництво [8, с. 25].

Учасники згаданого вище проекту «Демократична освіта» та автори навчального посібника «Основи демократії», який було підготовлено в його межах, указують на такі цінності, що мають прищеплюватись, поширюватись і розвиватись в умовах становлення демократії:

- громадянство і громадянськість – передбачають розвиненість соціальної свідомості й індивідуальної гідності, спроможність людини усвідомлювати власні інтереси і захищати їх з урахуванням інтересів усього суспільства;

- компетентність і відповідальність – орієнтують на громадянську пильність і обізнаність, розуміння того, що «споживацьке» ставлення до надбань демократії може призвести до їх втрати;

- свобода (негативна – як звільнення від залежності, гноблення і позитивна – як політичні, культурні умови для розвитку особистих здібностей і реалізації прагнень);

- конституція і конституціоналізм – як кінцеві орієнтири, принципи соціального співіснування людей у демократичній спільноті;

- свобода совісті, свобода слова;

- людська гідність – культивування якої цивілізує суспільство, звеличує людину, саме тому на це повинна бути великою мірою скерована громадянська освіта;

- моральна автономія – право на вільне і неупереджене самовизначення;

– приватність, невтручання в особисте життя;

– громадянська асоціація – орієнтує людину на стійкий і свідомий інтерес до соціального життя, на солідарність, довіру, взаємну підтримку, готовність спільно й узгоджено діяти для захисту соціальних інтересів;

– соціальний порядок, який ґрунтується не на запереченні чи забороні конфліктів, а на впорядкуванні їх постійної дії процедурами, настановами, обізнаністю і досвідом [9, с. 38–50].

Наголосимо, що останній перелік демократичних цінностей особливо актуальний в умовах становлення демократії, що супроводжується зміною настанов у суспільстві, виробленням нового соціального ідеалу, який базується на демократичних цінностях, розвитку просвітницької діяльності щодо прилучення широких верств населення – батьків, педагогів, урядовців – до усвідомлення головних ідеалів демократії: свободи та відповідальності, прав людини та здатності їх обстоювати і захищати, причетності кожного громадянина до суспільних процесів та виборювання соціальної справедливості [11, с. 142].

Як можна побачити, перелік демократичних цінностей, який пропонується у різних джерелах, певною мірою різняться. Однак ці відмінності не є разючими чи принциповими. Усі демократичні цінності відповідають, розвивають або принаймні не суперечать центральній, базовій цінності демократії – свободі індивіда, яка має незаперечний пріоритет, у тому числі над державою. Остання в умовах демократії не може нав'язувати індивіду цілі та цінності його життя, вона тільки має захищати фундаментальні права і свободи громадян, створюючи необхідні правові норми та інститути для їх реалізації.

Сучасна студентська молодь переважно є прибічником демократичних перетворень, а відтак – і демократичних цінностей як таких. Однак їх формування проходить суперечливо через неоднорідність студентського загалу, серед якого є певна частка, інфікована далекою від демократич-

них цінностей крайньою соціалістичною або націоналістичною фразеологією, соціального середовища, у якому здійснюється політичне зростання студентської молоді, неоднозначний вплив різних факторів. Традиційно виокремлюються такі фактори формування демократичних цінностей студентської молоді:

а) фактори соціально-політичного середовища (макросередовища);

б) вплив близького оточення (мікросередовища – сім'ї, групи однолітків);

спосіб життя як фактор формування демократичних цінностей молоді є багатограним за своєю структурою, має «макро-» і «мікрорівні»;

в) формуючий вплив засобів масової інформації (у т.ч. інтернет-технологій) та культури;

г) фактор освіти, виховання і демократичного самовиховання особистості.

Найбільш впливовим серед них, зазначає С. Кострюков, є фактор соціального середовища. Запроваджуючи через наявний спосіб життя демократичні цінності у внутрішню структуру особистості, суспільство практично «прив'язує» індивіда до себе, сприяє фіксації у його психіці сталої спрямованості на соціально значущі цілі та засоби діяльності, а також уможливує існування ізоморфної системи «суспільство – особистість», у якій особистість виявляється адекватною підсистемою. Ось чому в процесі своєї життєдіяльності молодь, поступово прилучаючись до різних сфер соціального спілкування, входячи в окремі мікроспільноти – спочатку в сім'ю, а згодом у різні формальні й неформальні групи, – взаємодіє з переважною більшістю цінностей. Ті з них, які мають для найближчого оточення молоді людини в початковий період її соціалізації значення безперечних, механічно засвоюються. Вони просто інтеріоризуються, вбираються молоддю без її свідомо вибіркової участі. Стосовно всіх інших цінностей молодь проявляє вибірковість. Найчастіше вона освоює цінності тих формальних і неформальних груп, які для неї є визначальними.

Спосіб життя як фактор формування демократичних цінностей молоді є багатогранним за своєю структурою, має «макро-» і «мікрорівні». Поступово опосередковуючись від глибинних, усезагальних, необхідних зв'язків і відношень до таких, які обмежені лише певною вузькою сферою спілкування студентської молоді, спосіб життя сприяє перетворенню демократичних цінностей суспільства у внутрішні, притаманні молодому поколінню якості, риси характеру. Вибір і осягнення демократичних цінностей, що пропонуються суспільством, зумовлені їхньою особистісною значущістю, тобто тим, чи є вона цінністю для самої особистості та якою мірою сприяє досягненню її цілей. З огляду на це, з-поміж однаково підкріплених демократичних цінностей студентська молодь завжди вибирає лише ті, які оцінюються нею як потрібні (необхідні, корисні або приємні) об'єкти, цілі та засоби задоволення власних потреб. Пройшовши через її досвід, одержавши практичну перевірку та підтвердження необхідності, доцільності й корисності, такі цінності закріплюються як ціннісні орієнтації молодіжного середовища. Водночас практика виявляється не тільки критерієм перевірки демократичних цінностей, але й збудником їх постійної переоцінки, оновлення і зміни всієї системи ціннісних орієнтацій студентства. Трансформація українського суспільства призвела до значного ускладнення і диференціації суспільного життя, а отже, і до індивідуалізації потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій студентської молоді. Це значною мірою ускладнює сьогодні її соціальну інтеграцію [4, с. 8–9].

У ХХІ ст. не можна ігнорувати такий фактор формування цінностей, як засоби масової інформації. Саме через ЗМІ серед різних категорій населення пропагуються певні ціннісні настанови, світоглядні стереотипи та моделі поведінки, унаслідок чого спільні смаки і форми культурного споживання поширюються у суспільстві. Саме вони справляють найпомітніший вплив на формування уявлень про сучасний стан суспільства, про рівень існуючої в

ньому соціальної справедливості. Чисельні соціологічні дані свідчать, що головну роль у процесі політичної соціалізації відіграють ефірні ЗМІ, а саме телебачення, за допомогою якого понад 90% населення одержує основну суспільно-політичну інформацію.

У демократичному суспільстві найважливіше політико-соціалізаційне завдання ЗМІ полягає в масовому впровадженні заснованих на пошані закону і прав людини цінностей, навчанні громадян мирно розв'язувати конфлікти, не ставлячи під сумнів суспільний консенсус із засадничих питань державного устрою. Проте важливо в цьому контексті враховувати і вплив основних тенденцій розвитку самих ЗМІ. Це передусім роздержавлення преси, нерівномірний розподіл фінансової підтримки з боку владних структур, зростання кількості періодичних видань, зниження тиражів та деукраїнізація вітчизняного інформаційного простору тощо. А тому в процесі політичної соціалізації завдяки ЗМІ, заангажованим власниками, молоді люди часто підпадають під їхні маніпуляційні можливості, що не є безпечним для свідомого та об'єктивного сприйняття інформації [12]. Через те, зазначає С. Кострюков, що національне відродження, проголошене в перші роки незалежного розвитку, здійснювалось суперечливо і непослідовно, демократичні цінності транслиювались ЗМІ в студентське середовище здебільшого спонтанним чином. Як наслідок духовний світ молоді заповнили комерційне мистецтво і література зі штампами, ілюстровані журнали, комікси, бульварщина, реклама, західна «культурна продукція» сумнівної якості та маніпулятивна політична пропаганда. Основним джерелом антицінностей став телеекран, «демократизм» якого виявляється, мабуть, лише в програмах про спорт, і не більше [4, с.10].

Останнім часом поряд із традиційними ЗМІ масштабний вплив на свідомість молоді чинить Інтернет-простір. Даний канал комунікації з роками став доступним практично кожному. На сучасному етапі розвитку стало можливим говорити про форму-

вання Інтернет-субкультури. Як усяка субкультура, Інтернет поєднує великі групи населення, формує коло інтересів і спілкування, стимулює розвиток міжособистісних відносин.

Інтернет-простір має колосальні можливості для розповсюдження демократичних цінностей, адже забезпечує нечуваній раніше доступ до інформації, розширює можливості комунікації, створює стан або відчуття одночасності чи присутності. У зв'язку зі швидким проникненням інформаційних технологій у всі сфери суспільного життя Інтернет починає посідати дедалі більше місце серед засобів оперативного отримання необхідної інформації і відігравати дедалі значущу роль у формуванні цінностей сучасної молоді. Через Інтернет-простір виникає та поширюється ідея віртуального суспільства, яке здатне подолати ієрархізм реальної влади, забезпечити повну рівність усіх учасників комунікації й, нарешті, реалізувати дискурсивну модель демократії Ю. Габермаса, згідно з якою обґрунтування й легітимація соціальних інститутів та політичної практики здійснюється на основі пріоритету громадськості й реалізується на передумові симетричного полілогу («вільної від панування комунікації») учасників політичної дії [14, с. 7].

Водночас можливості Інтернет-комунікації не безмежні. На жаль, їхній розвиток мало вплинув на рівень залученості громадян у процес прийняття рішень з політико-правових питань. Нетривалий час існування кіберпростору демонструє, що він сьогодні служить не стільки форумом для громадян, що піклуються про суспільно значущі проблеми, скільки форумом для груп, що відторгнені від публічної політики. По суті, зазначає Т. Панченко, електронна демократія відчуває ті самі проблеми, що й традиційна демократія участі – проблеми пасивності, незацікавленості і некомпетентності [10, с. 93].

Формування демократичних цінностей молоді в освітній системі відбувається через усі без винятку аспекти навчально-виховного процесу, на всіх його рівнях – зміс-

товому, організаційному, функціональному, комунікативному [6, с. 26]. На змістовому рівні забезпечується доступ усіх студентів до повноцінного об'єктивного, не заполітизованого, не заангажованого змісту освіти, який відображає об'єктивне й критичне висвітлення проблем, понять, феноменів; розширюється й поглиблюється зміст предметів соціально-гуманітарного циклу; забезпечується широкий вибір альтернативних підручників, посібників, додаткової та допоміжної літератури. На організаційному рівні здійснюється децентралізація управління системою освіти; забезпечується гнучкість, відкритість напрямів, типів і структур освіти; рівність шансів усіх дітей до суспільства, навколишнього середовища. На функціональному рівні запроваджуються активні методи навчання, коли студент виступає суб'єктом навчально-виховного процесу; студентське самоврядування, відповідне ставлення до дисциплінування; різні форми соціалізації молоді. На комунікативному рівні – це взаємини між педагогом і студентом, між керівником і викладачем, організація спілкування в межах навчального закладу; співпраця між університетом і громадськими організаціями тощо [2, с. 211].

На особливу увагу в даному контексті заслуговує позанавчальна діяльність ВНЗ, що охоплює профспілкову, дозвільну та інші види діяльності студентської молоді. Демократичні цінності майбутніх фахівців яскраво виявляються через активність у студентському самоврядуванні, адже в процесі такої діяльності виявляються, передусім, лідерські якості молоді. В умовах вищого навчального закладу студентське самоврядування спрямоване на вирішення наступних завдань: сприяти активній позиції майбутніх учителів щодо реалізації їхніх прав і свобод; допомагати в пізнанні особливостей темпераменту, якостей характеру на основі результатів діагностики; виховувати вміння складати план проведення заходів; стимулювати творчу активність, залучати до проведення виховних заходів і створення ситуацій, які б уможли-

вили виявлення ініціативи кожному студентові незалежно від смаків і вподобань, діяти самостійно, реалізувати свій потенціал; розвивати творчі здібності, формувати вміння аналізувати та регулювати свою поведінку, застосовувати набуті знання в реальному житті.

Доцільним є у педагогічних ВНЗ також ознайомлення студентів із важливим аспектом роботи вчителя – волонтерством, сутність якого – у створенні організованої системи, де кожен може стати активним представником своєї громади. Для цього проводять різного роду волонтерські акції, агентства волонтерської допомоги, бригади й клуби, до яких на добровільних засадах безкоштовно зголошуються студенти на здійснення діяльності, що приносить користь іншим людям і суспільству в цілому. Волонтерська діяльність майбутніх учителів передбачає їхню участь у вирішенні екологічних проблем краю, захист громадянських прав, організацію спортивних і культурних заходів, допомогу ветеранам, людям похилого віку, інвалідам, малозабезпеченим, соціально незахищеним тощо [2, с. 212].

Варто також пригадати нетипові для України, але розповсюджені в північноєвропейських народів навчальні гуртки, які утворюються у навчальних закладах різних рівнів, включаючи ВНЗ. Лише 5 чоловік можуть сформувати навчальний гурток і вивчати, наприклад, різні народні промисли, проблеми навколишнього середовища або місцевої політики. Ідея полягає в тому, що шляхом набуття знань люди будуть залучені в активне соціальне життя як активні члени спільноти. Досвід Скандинавських країн свідчить, що навчальний гурток може працювати як з учителем, так і без нього, а в разі необхідності може обрати собі педагогічного лідера. Навчальний гурток – це типовий приклад демократичної організації, заснований на ідеї рівності учасників. Передбачається, що в кожній людині є потенціал розвитку і що ця людина повинна контролювати свій навчальний процес, беручи участь у спільній діяльнос-

ті, і те, що школа повинна з усякого погляду жити життям суспільства [3, с. 66].

Важливу роль відіграє також усебічне самовиховання через ставлення особистості до світу. У процесі самовиховання демократичні цінності виявляються у ставленні студента до інших людей, до себе самого. Освіта, самоосвіта, дружба, кохання, ставлення до батьків, викладачів – усе відбувається під впливом цього процесу. Через обов'язок, справедливість, відповідальність, толерантність та інші демократичні цінності «заломлюються», віддзеркалюються будь-які стосунки, зокрема й ставлення до самого себе. Важливим компонентом самовиховання є самоосвіта, оскільки остання «є засобом задоволення однієї з головних потреб сучасної людини – постійно розширювати власну ерудицію, підвищувати загальну й політичну культуру, задовольняти інтелектуальні запити, підтримувати розумову працездатність. У процесі самоосвіти людина пізнає не лише світ і людські стосунки, але й саму себе, розвиває власні інтелектуальні здібності, волю, самодисципліну й ототожнює себе з демократичними цінностями, які вона освоює» [4, с. 11].

Загалом специфіка демократичної освіти студентів педагогічних університетів у сучасній Україні полягає в тому, що вона має бути спрямована не лише на відтворення демократичних цінностей у суспільстві, а й на формування нової системи громадських цінностей в умовах гуманізації освіти. За політичної модернізації доводиться культивувати демократичні цінності, поширювати відповідні процедури, нові правила життя й стилі поведінки в умовах недемократичної дійсності. Філософський вимір демократичної освіти майбутніх вітчизняних педагогів передбачає поєднання, розробку та реалізацію змісту формул «Філософія серця – серце віддаю дітям», визначення суті, змісту, термінів, понять – громадянини, громадянська відповідальність, громадянська держава, громадянська відданість, особистість, обдарована особистість, життєздатність, життєстійкість, життєдіяльність, життєтворчість [1, с. 21].

Підсумовуючи зазначимо, що демократична освіта є життєво необхідним компонентом підготовки майбутніх педагогів, які мають не лише самі опанувати здатність жити повноцінним життям в умовах демократії, але й відтворювати цю здатність у ставленні до майбутніх учнів та вихованців, створюючи умови для формування людини-громадянина, для якої демократичне суспільство є осередком для розкриття творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів.

Тому на особливу увагу заслуговують демократичні цінності студентів педаго-

гічних університетів, які утверджуються не лише на змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному рівнях навчально-виховного процесу, але й через фактори макро- (вплив суспільства та політичних процесів) та мікросередовища (вплив сім'ї та групи однолітків), ЗМІ (у т.ч. Інтернет-технологій) та культури, самовиховання, а також позанавчальну діяльність ВНЗ, що охоплює профспілку, дозвілєву діяльність студентської молоді, участь у студентському самоврядуванні та навчальних гуртках, волонтерство тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бойчук М. А.** Демократичний процес в Україні: проблема вибору і механізмів реалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Микола Андрійович Бойчук; НПУ імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2012. – 32 с.
2. **Буднік О. Б.** Проблема формування демократичних цінностей майбутніх фахівців / О. Б. Буднік // Молодий вчений. – 2015. – № 2 (17). – С. 210–213.
3. **Жерноклеєв І. В.** Демократична основа процесу підготовки майбутніх вчителів технологій в північних країнах Європи / І. В. Жерноклеєв // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2011. – Вип. 30. – С. 61–68.
4. **Кострюков С. В.** Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Сергій Володимирович Кострюков; Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2004. – 19 с.
5. **Кудряченко А.** Засади демократичні цінності та їх вплив на розбудову громадянського суспільства в країнах Європи / Андрій Кудряченко // Віче. – 2015. – № 2. – С. 3–7
6. **Мадзігон В. М.** Інформатизація в контексті демократизації освіти в Україні / В. М. Мадзігон // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч.1. – С. 23–37.
7. **Ордіна Л. Л.** Демократичні цінності як фактор мотиваційного забезпечення культуротворчого середовища ВНЗ / Л. Л. Ордіна // Вісник НТУУ «КПІ» // Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – 2009. – № 3(27), ч. 2. – С. 142–146.
8. Освіта для демократичного громадянства: посіб. для підготов. вчителів з питань освіти для демократ. громадянства та освіти з прав людини (вдосконалена версія – вересень 2007) / [Р. Голлоб,

REFERENCES

1. **Boichuk M. A.** Democracy process in Ukraine: the problem of chose of realization mechanisms: Abstract of doctoral dissertation – 09.00.03 – social philosophy and philosophy of history/ Mykola Andriovych Boichuk; National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2012. – 32 p.
2. **Budnik O. B.** The problem of formation democracy values for future professionals / Budnik O. B. // Molodyi vchenyi. – 2015. – № 2 (17). – P. 210–213.
3. **Zhernokleev I. V.** Democratical basis of the process of technologies future teachers training in northern countries of Europe/ Zhernokleev I. V. // Scientific journal of NPD University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. – 2011. – Issue 30. – P. 61– 68.
4. **Kostrukov S. V.** The formation of student youth democratical values in transformation period: Abstract – 09.00.10 – Phylosophy of education / Serhii Volodymyrovych Kostryukov; Institute of Higher Education of the National Academy of the Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2004. – 19 p.
5. **Kudryachenko A.** Fundamental democratic values and their impact on the development of civil society in European countries / Andrii Kudryachenko// Viche. – 2015. – № 2. – P. 3–7
6. **Madzihon V. M.** Informatization in the context of democratization of education in Ukraine / V. M. Madzihon // Development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine 1992-2002: collection of scientific works for the 10th anniversary of the APS of Ukraine / Academy of the Educational Sciences of Ukraine. – Ch.I. – Kharkiv: «OVS», 2002. – P. 23–37.
7. **Ordina L. L.** Democratic values as a factor of motivational support for the cultural environment of the university / L. L. Ordina // Journal NTUU «KPI». Philosophy. Psychology. Pedagogy: a collection of scientific works. – 2009. – № 3(27), P. 2. – P. 142–146.

Е. Хаддлестон, П. Крапфтайн]; пер. з англ. та адапт. Л. М. Ващенко; за ред. Е. Хаддлестона; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К.: НАДУ, 2009. – 92 с.

9. Основи демократії: навч. посіб. / авт. кол.: М. Бессонова, О. Бірюков, С. Бондарук та ін.; за заг. ред. А. Колодій; М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України, Укр.-канад. проект «Демократична освіта». – К.: Вид-во «Ай-Бі», 2002. – 684 с.

10. **Панченко Т. В.** Принцип субсидіарності у сучасному демократичному розвитку: монографія / Т. В. Панченко / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Х.: Майдан, 2011. – 360 с.

11. **Пономаренко Л.** Ментальність, ядерні цінності та філософія освіти в Україні і США / Лариса Пономаренко // Американська філософія освіти очима українських дослідників: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (22 груд. 2005 р.) / ред.: С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2005. – С. 142–147.

12. **Правденко С.** Роль ЗМІ у процесі адаптації людини в політичному просторі [Електронний ресурс] / Сергій Правденко // Віче. – 2006. – № 7. – Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/172/>

13. **Соннова М.** Зарубіжний та вітчизняний досвід громадянського виховання / Марина Соннова // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – Вип. 21, ч. 1. – С. 123–130

14. **Тур М. Г.** Інститут публічності – трансцендентальна передумова демократії [Електронний ресурс] / М. Г. Тур // Вісник Черкаського університету. Серія: Філософія. – 2010. – Вип. 190. – С. 5–12. – Режим доступу: <http://eprints.cdu.edu.ua/313/1/N190p005-012.pdf>

15. Цінності об'єднаної Європи [Електронний ресурс] / автор огляду Н. Омельченко // Лабораторія законодавчих ініціатив-2013. – Режим доступу: http://parlament.org.ua/upload/docs/European_Values.pdf

16. **Андрущенко В.** Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. Андрущенко. 4-те вид. – К.: Знання України, 2017. – 1099 с.

8. Education for Democratic Citizenship: A Guide for Teacher's training on Education for the Democratization of Citizenship and Human Rights Education (upgraded version – September 2007)/ [R. Hollob, E. Haddelston, P. Krapftain]; trans. from Engl. and adapt. L.M. Vashchenko; by editing E. Haddelston; foreign editing of Ukrainian version: N.H. Protasov. – K.: NAPA, 2009. – 92 p.

9. Basics of democracy. Teaching Manual for students of higher education. / authors: M Bessonova, O. Biryukov, S. Bondaruk an others, editing by A. Kolodii; Ministry of Education and Science of Ukraine, Institute of Higher Education of the National Academy of the Educational Sciences of Ukraine, Ukr.-Canad. project «Democratic education». – K.: publishing house «I-B», 2002. – 684 p.

10. **Panchenko T. V.** Principle of subsidiarity in modern democratic development: Monograph / T. V. Panchenko / National Pedagogical Dragomanov University. – Kh.: Mайдan, 2011. – 360 p.

11. **Ponomarenko L.** Mentality, Nuclear Values and the Philosophy of Education in Ukraine and the United States / Larysa Ponomarenko // American Philosophy of Education through the eyes of Ukrainian researchers: materials of Allukr. sci. pract. conf., 22 dec. 2005. / editing by: S. F. Klepko – Poltava : POIPPO, 2005. – P. 142–147.

12. **Pravdenko S.** The role of mass media in the process of human adaptation in the political space [Electronic resource] / Serhii Pravdenko // Viche. – 2006. – № 7. – Access mode: <http://www.viche.info/journal/172/>

13. **Sonnova M.** Foreign and domestic experience of civic education / Maryna Sonnova // Journal of Lviv University. Pedagogic. – 2006. – Issue. 21, P. 1. – P.123–130

14. **Tur M. H.** Institute of Publicity – Transcendental Premise of Democracy [Electronic resource] / M. H. Tur // Journal of Cherkasy University. Series "Philosophy". – 2010. – Issue 190. – P. 5–12. – Mode of access: <http://eprints.cdu.edu.ua/313/1/N190p005-012.pdf>

15. Values of the united Europe [Electronic resource] / Review author N. Omelchenko. – Laboratory of Legislative Initiatives: 2013. – Mode of access: http://parlament.org.ua/upload/docs/European_Values.pdf

16. **Andrushchenko V.** Dawn of Europe The problem of formation a new teacher for the united Europe in the XXI century. 4th edition.: – K. : Znannya Ukrainy, 2017. – 1099.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ

Сучасна соціально-економічна та політична ситуація в Україні потребує не тільки фундаментального дослідження та теоретичного обґрунтування когнітивних структур, що відповідають за ефективні стратегії мислення та за відповідні типи поведінки, а й практичних можливостей застосування когнітивних технологій. І хоча системна криза вимагає когнітивної ефективності від усіх учасників соціальної реальності, є певні категорії громадян, що потребують окремої уваги щодо розробки ефективних адаптивних стратегій.

Створення Науково-дослідного центру когнітивістики в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова було актуальною відповіддю на складність та непередбачуваність соціальної реальності, що вимагає насамперед формування нової парадигми мислення та, відповідно, освітньої парадигми. Перед колективом центру постало завдання розроблення і впровадження інноваційних когнітивних технологій в освіті, передусім, – технології прийняття рішень, соціальної адаптації, соціальної згуртованості, інноваційні підходи до навчання. Практичною стороною даних фундаментальних досліджень є подальші розробки концепції неперервної освіти (life time learning), зокрема, як соціальної реабілітації категорій осіб, що знаходяться в зоні ризику: тимчасово переміщенні, учасники АТО та члени їх родин та ін.

У межах роботи над науково-дослідною темою «Концептуальні засади когнітивних технологій в освіті» було поставлено важливе завдання не тільки продемонструвати застосовність когнітивних технологій в освіті, а й обґрунтувати, що вони можуть бути застосовані для реабілітації осіб, що постраждали внаслідок суттєвих соціальних зрушень і конфліктів. Для виконання цього завдання відповідальний викона-

вель зазначеної теми доктор філософських наук М. Нестерова взяла участь у реалізації програми щодо роззброєння, демобілізації та реінтеграції (РДР) «Діалог з РДР у дев'яти регіонах України» із залученням мережі організацій, що впроваджують діалоги в українських громадах, асоціацій ветеранів і представників місцевих органів влади зазначених у «Діалозі з РДР» регіонах. Метою процесу РДР є сприяння безпеці й стабільності в постконфліктних умовах для ефективного процесу відновлення та розвитку. РДР являє собою складний процес, ураховуючи політичні, військові, гуманітарні і соціально-економічні аспекти. Цей процес покликаний вирішити проблеми безпеки, що виникають, коли військові, повертаючись у суспільство, залишаються без засобів до існування або інструментів підтримки в критичний для них перехідний період від війни до миру. У межах процесу комплексної підготовки колишніх військових до цивільного життя і надання їм можливості для ефективної економічної та соціальної реінтеграції РДР прагне підтримати колишніх військових та залучити їх до участі у миротворчому процесі. Процес реінтеграції має бути побудований на принципі включення в громаду, що означає безпосереднє залучення ветеранів та інших учасників бойових дій разом з громадою в процес розробки, планування, виконання та оцінки будь-якої діяльності, спрямованої на реінтеграцію ветеранів та інших учасників бойових дій. Для процесу реінтеграції важливі когнітивні технології та практики, зокрема, технології ефективного діалогу, що залучає учасників до процесу обговорення та прийняття спільного рішення (це практики ненасильницького спілкування та фасилітації, інтерактивних тренінгових форм навчання комунікативним стратегіям). Але це процес не тіль-

ки індивідуальної роботи з учасниками бойових дій, а й розгляду та вирішення проблем на рівні міжособистісних, соціальних комунікацій. Адже рівень стигматизації стосовно ветеранів та інших учасників бойових дій у суспільстві є високим і потребує уваги як складова частина реінтеграційної програми. Потрібні певні технології комунікативного впливу щодо подолання стереотипів та упереджень стосовно ветеранів та інших учасників бойових дій. Як показав досвід, підвищення чутливості населення до їхніх потреб і проблем після демобілізації сприятиме порозумінню та покращанню взаємозв'язків у громадах. І не тільки розробка та виконання єдиної програми соціально-психологічної допомоги є важливою умовою успішної реінтеграції ветеранів та інших учасників бойових дій. Важливо розробити ефективні методики когнітивної адаптації, залучаючи для цього соціальну адаптацію, що доцільно проводити в інтерактивних формах навчання, зокрема, у формі тренінгу. Так, у м. Пирятин 26–29 червня 2017 р. було проведено серію тренінгів у межах програми РДР. Зокрема, М. Нестерова провела настановчий тренінг для учасників бойових дій, представників громадських організацій, активних лідерів громади з метою підвищення рівня соціального інтелекту, самоусвідомленості та когнітивних навичок комунікацій. Було застосовано фасилітаційні техніки прийняття групових рішень, інші когнітивні технології для підвищення рівня когнітивної ефективності: навичок критичного та стратегічного мислення, емпатії, комунікативних та інших соціально-адаптивних стратегій. Тренінг відбувся в межах

багатоденної освітньої програми «Крок подвійного цілеспрямування, або як мобілізувати енергію для досягнення цілей». Сам тренінг – унікальний, оскільки він розроблений спеціально для ветеранів АТО Пирятинщини та відповідає їх запитам. Попередньо були проведені діалоги з ветеранами АТО та членами їх родин, а також представниками органів виконавчої влади та місцевого самоврядування щодо реінтеграції демобілізованих. Важливо зазначити, що Науково-дослідний центр когнітивістики долучився до проекту, який із початку 2016 року проводить Інститут миру і порозуміння у партнерстві зі Шведським товариством миру й арбітражу за підтримки Академії Фольке Бернадотта. У межах цього проекту впроваджують діалоги в громадах для розробки місцевих програм реінтеграції ветеранів АТО: зокрема, у Вінницькій, Сумській, Івано-Франківській, Полтавській, Дніпропетровській, Донецькій областях та у місті Краматорськ, серед яких – Пирятинська, що реалізує Пирятинська районна громадська організація «Жіночі ініціативи», яку очолює професіональний медіатор, фасилітатор, тренер з діалогових комунікацій І. Таран. Проект є підтвердженням ефективності застосування освітніх когнітивних технологій у важливій темі, що може зменшити рівень соціальної напруги в Україні.

Марія Нестерова

доктор філософських наук, зав. лабораторією соціальних вимірів когнітивістики Науково-дослідного центру когнітивістики НПУ імені М. П. Драгоманова

РЕФЕРАТИВНЫЙ ОБЗОР СТАТЕЙ НОМЕРА

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Виктор АНДРУЩЕНКО

ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ НАСИЛИЯ 7

Исследуется философский смысл насилия и особенности его проявления в образовании, основные формы насилия в системе образования и его преодоление (искоренение) как задача демократизации образования. Автор утверждает, что с давних времен образование осуществлялось большей частью как духовное насилие над личностью. Детей с малых лет заставляли в буквальном понимании заучивать ("зубрить") соответствующие знания, жестко контролировали процесс освоения норм религии, морали и культуры, отклонение от которых рассматривалось как своеволие и каралось от простого избиения розгами до отлучения от школы. Образование носило преимущественно насильственный характер. Учитель выступал как представитель общественной власти, который нормировал поведение, доминировал над учеником. Насилие – это форма деятельности (поведения) личности, целью которой является завоевание или сохранение собственной пренебрежительности и власти над другой личностью. Оно проявляется как узурпация свободы, подчинения личности субъективной воле насильника. В системе образования насилие оказывается в таких основных формах, как унижение (отрицание, подавление) учителем субъективности ученика, принуждение последнего к освоению второстепенного учебного материала, осуществление деятельности, не присущей учебно-воспитательному процессу и т.п. Искоренение насилия является одной из главных задач преодоления репрессивной педагогики прошлого, утверждения в образовании демократических отношений.

Ключевые слова: человек, образование, культура, воспитание, насилие, репрессивная педагогика.

АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Оксана ЗАХАРОВА, Жанна ГОНЧАРОВА

ВРЕМЕННО ПЕРЕМЕЩЕННЫЕ ВУЗЫ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 13

Обоснованы проблемы в сфере деятельности временно перемещенных вузов из зоны антитеррористической операции. Разработаны необходимые мероприятия по решению выделенных проблем перемещенных вузов. Спрогнозированы возможные сценарии результативности вступительной кампании 2017–2018 уч. г. для перемещенных вузов (на примере ГВУЗ «ДонНТУ») при условии своевременной реализации предложенных рекомендаций.

Ключевые слова: вуз временно перемещенный, проблемы, государственное регулирование, пути решения, результативность деятельности.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI СТОЛЕТИЯ: ПОИСК ПРИОРИТЕТОВ

Людмила ГОРБУНОВА

ТЕОРИЯ ТРАНСФОРМАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТОВ И МЕТОДОЛОГИЙ 23

Современность как эпоха цивилизационного перехода характеризуется глобальными трансформациями во всех сферах социальной жизни. Индивид, выброшенный тектоническими сдвигами систем из безопасных и устойчивых ниш своего существования в терминалы «пространств потоков» и «вневременного времени», вынужден отправиться в номадическое путешествие самотрансформаций длиной в собственную жизнь. В этой свя-

зи возникает вопрос, каким должно быть современное образование, чтобы действительно быть современным. В динамике ландшафта образования для взрослых доминирующая роль переходит к трансформативному обучению. В данной статье теория трансформативного обучения взрослых Джека Мезироу рассматривается как релевантный подход к образованию индивида, способного стать автономным коммуникативным субъектом гражданского общества в условиях «текущей современности». При этом сама теория в процессе становления и развития претерпевает концептуальные изменения и осуществляет методологический поворот от рационально-когнитивистского подхода к энактивизму, основанному на принципах холизма, телесности, аффективности, эмоциональности когнитивных процессов и их самоорганизации как сложных динамических систем. Это позволило взглянуть на трансформацию личности как на целостный телесно-аффективно-когнитивный рефрейминг и сделать вывод о важной роли в трансформативном обучении взрослых всех экстра-рациональных составляющих этого процесса.

Ключевые слова: теория трансформативного обучения взрослых, Джек Мезироу, система ценностно-смысловых ориентаций, смысловые схемы, смысловые перспективы, дезориентирующая дилемма, критическая рефлексия, рациональный дискурс, рационально-когнитивный подход, «целостное понимание» человека, энактивизм, телесно-когнитивный подход, аффективный фрейминг.

Инна КНЬШ

КЛАССИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА: СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ.....35

В статье показано, что на протяжении XVII–XIX ст. Украина стала государством Второй волны. При этом доклассическая образовательно-воспитательная парадигма, которая существовала до XVII ст., уже не удовлетворяла требованиям Нового времени и должна была уступить место классической, в которой сформировались четыре образовательных направления: латинофильское; византийско-русское; славяно-греко-латинское и старообрядческое. Отмечено, что дальнейшее развитие государства, общества и церкви в Украине привело к тому, что традиционный взгляд на образование (характерный для государств Первой волны) уже не соответствовал требованиям Нового времени (государств Второй волны), но организация образования по русскому (грекофильскому) образцу на протяжении длительного времени удерживала Украину на переходной стадии. Осуществлен анализ субъект-субъектных аспектов становления образовательной парадигмы в классический период развития науки в отношениях: «Учитель (Преподаватель)» – «Ученик (Студент)», «Учитель (Преподаватель)» – «Учитель (Преподаватель)» и «Ученик (Студент)» – «Ученик (Студент)».

Ключевые слова: классическое образование, субъект – субъект, «Учитель (Преподаватель)», «Ученик (Студент)», парадигма образования, латинофильская, византийско-русская, славяно-греко-латинская, старообрядческая.

Сергей КАПУСТИН

ПОНЯТИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 43

Как отмечается в недавно обнародованных концептуальных принципах реформирования средней школы "Новая украинская школа", становление человека как личности, подготовка его к жизни в реальном обществе является непосредственной задачей школы как основного института социализации. Школа должна вооружить учеников знаниями, сформировать необходимые компетенции, воспитать ценности, а главное – сформировать целостное мировоззрение личности, которое обеспечит ее ориентацию в природной и соци-

альной среде, умение пользоваться знаниями, общаться с людьми. Реализация этой задачи в современной школе носит проблемный характер. Как показывает практика, достаточно часто выпускники школы реальной жизни не знают, а потому и входят в нее с крайне распыленными ориентациями. Формирование целостного мировоззрения в этом контексте является одной из главных задач обновления (модернизации) образования.

Ключевые слова: человек, сознание, мировоззрение, образование, наука, культура, воспитание.

НОВЕЙШАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Светлана ЩУДЛО, Оксана ЗАБОЛОНА

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?.....50

Учитывая современные тенденции, университет воспринимается как организация, функции которой все в большей степени смещаются в сторону исследования. Для удовлетворения потребностей исследовательского университета научно-педагогические кадры должны владеть компетенциями организации и проведения эмпирических исследований, анализа и интерпретации данных, которые выходят за рамки компетентности отдельных исследователей и отдельных университетов. На этом этапе возрастает роль неправительственных организаций, объединяющих исследователей из различных университетов. Это дает поле для синергии, порожденной сотрудничеством междисциплинарных научно-исследовательских команд. В статье описана работа такой команды в пределах Украинской ассоциации исследователей образования при проведении исследования по методологии TALIS в рамках проекта «Учитель». Развивающие перспективы исследования представлены по двум направлениям: с одной стороны, как потенциал практического участия в проведении исследования для развития самих исследователей и, как следствие, для трансформации университетов; с другой – как потенциал для трансформации высшего педагогического образования, основанный на результатах международных сравнений, основанных на эмпирических данных.

Ключевые слова: исследовательский университет, TALIS, Международное исследование обучения и преподавания, эмпирические исследования образования, УАИО, учитель.

ВРЕМЯ РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Вильям КОВАЛЕНКО

УМНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ57

В статье рассмотрены умные технологии, предметной сферой которых является идея, виды идей, их теоретико-методологическое обоснование и намечены их методико-технологические основания в виде формальной и содержательной логик: трансцендентальная, деонтическая, модальная, логистика, а также основных типов знаков: слов, терминов, концептов и математических знаков, которые презентуют идеи, виды идей в научных текстах как основных средствах теоретической и практической подготовки профессионального разума и понимания будущих специалистов в вузах.

Ключевые слова: умные технологии, идея, виды идей, универсальные виды деятельности и их результаты: вещи, деньги, идеи, формальная и содержательная логики, виды идей: научные, политические, национальные, профсоюзные, юридические.

Ольга ГОНЧАРОВА

**ПРИРОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАЛАНТА В АСПЕКТЕ
ПОСТНЕКЛАССИКИ И МЫШЛЕНИЯ В СЛОЖНОСТИ 64**

Задачей практической философии образования в аспекте постнеклассических методологий и мышления в сложности является создание условий для самоорганизации ученика как субъекта образования, которое теперь понимается как самообразование. Ключевой проблемой образования становится не передача знаний, а инновационные качества человека, его способность к созданию и восприятию нового. В таком аспекте талант педагога заключается в том, *как управлять, не управляя*, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для человека путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие. Для эффективного решения этой задачи крайне важным является изменение стиля мышления. На смену разделительному мышлению, формирующему одномерное видение мира, должно прийти мышление связывания – знаний между собой, части с целым, а целого с частями, постигающее единство глобального и локального. Устанавливается приоритет мышления над усвоением знаний, личностного самовыстраивания, образовательной мотивации, умения работать в коллективе и признавать позитив в иной точке зрения над успеваемостью, умениями и навыками. Образование сможет отвечать запросам времени и осуществить реформу мышления, если предложит обществу новые формы организации знания через изменение содержания учебных дисциплин, индивидуальные методики презентации знания, понимание образованности как способности человека к интеллектуальному поиску.

Ключевые слова: научить учиться, становление, саморазвитие, самоорганизация, самообразование, изменение стиля мышления, мышление в сложности, когнитивно-креативный потенциал, самовлияние, самотрансформация, интеллектуальный поиск.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Иван СИЛАДИЙ

**ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ
ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 76**

Современная студенческая молодежь преимущественно является сторонником демократических преобразований, а следовательно, и демократических ценностей. Однако противоречивая природа ценностей новейшего времени и неоднородность студенческой общественности предопределяют необходимость усиления целеустремленного влияния на процесс генерирования демократических ценностей студенческой молодежи. В первую очередь формирование таких ценностей должно происходить в контексте развертывания свободы как общезначимого фактора развития личности. В то же время среди элементов формирования демократических ценностей студенческой молодежи традиционно выделяются факторы социально-политической среды, влияния близкого окружения, средств массовой информации, культуры, образования, воспитания и самовоспитания индивида. Под этим углом зрения особого внимания также заслуживает внеучебная деятельность вуза, которая охватывает профсоюзную, досуговую и другие виды деятельности студенческой молодежи.

Ключевые слова: человек, молодежь, ценности, демократические ценности, система образования, демократическое образование.

ИНФОРМАЦИЯ. РЕЦЕНЗИИ. СООБЩЕНИЯ

ABSTRACTING REVIEW OF JOURNAL ARTICLES

HEAD EDITOR PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO

EDUCATION WITHOUT VIOLENCE..... 7

The article explores philosophical meaning of “violence” and the peculiarities of its manifestation in education, the main forms of violence in the system of education and overcoming (eradication) of violence as a task of democratization of education. The author argues that for a long time education was carried out primarily as a spiritual violence against a person. The little children were forced to literally learn (“cram”) relevant knowledge, teachers were strictly controlling the process of mastering the norms of religion, morals and culture, the deviation of which was seen as arbitrariness and punished by a simple whipping or even by exclusion from the school. Education was mostly violent by its nature. The teacher acted as a representative of the public authority, which modeled behavior, dominated the student. Violence is a form of activity (behavior) of an individual whose purpose is to conquer or preserve his superiority and authority over another person. It manifests itself as the usurpation of freedom, subordination of personality to the subjective will of the abuser. In the educational system the violence is manifested in such basic forms as humiliation (negation, suppression) by the teacher of student subjectivity, forcing the latter to learn secondary educational material, the implementation of activities, not inherent in the educational process, etc. Eradication of violence is one of the main tasks in overcoming the repressive pedagogy of the past, and establishing the democratic relations in education.

Keywords: human, education, culture, upbringing, violence, repressive pedagogy.

URGENT PROBLEM

Oksana ZAKHAROVA, Zhanna GONCHAROVA

TEMPORARILY DISPLACED UNIVERSITIES: THE MAIN PROBLEMS
AND PRIORITY DIRECTIONS FOR THEIR SOLUTION 13

The problems in the sphere of activity of temporarily relocated higher educational institutions from the zone of the antiterrorist operation are substantiated. Such problems include the provision of the university with personnel, material and technical base, as well as housing. The necessary measures have been developed to address the identified problems of displaced universities, which are an addition to the existing regulatory legal acts of Ukraine and the development of new documents. The effectiveness of the activity of the displaced university during its stay in the new territory has been analyzed. Possible scenarios of the effectiveness of the admission campaign of 2017-2018 academic year are forecasted on the example of DonNTU with the timely implementation of the proposed recommendations.

Keywords: temporarily relocated university, problems, state regulation, solutions, activity performance.

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURI: SEARCH FOR PRIORITIES

Lyudmyla GORBUNOVA

THEORY OF TRANSFORMATIVE ADULT LEARNING: THE EVOLUTION
OF CONCEPTS AND METHODOLOGIES..... 23

Modernity as an era of civilizational transition is characterized by global transformations in all spheres of social life. The individual, thrown out by the tectonic shifts of the systems from the safe and stable niches of his existence to the terminals of the "space of flows" and "timeless time", is forced to go on a nomadic journey of self-transformations in the length of his own life.

In this connection, the question arises, what should be modern education, in order to really be modern. In the dynamics of the landscape of education for adults, the dominant role passes to transformative learning. In this article, the Jack Mezirow's theory of transformative adult education is seen as a relevant approach to the formation of an individual who can become an autonomous communicative subject of civil society in the conditions of "Liquid Modernity". At the same time, the theory itself in the process of formation and development undergoes conceptual changes and implements a methodological turn from the rational-cognitive approach to enactivity, based on the principles of holism, corporality, affectivity, emotionality of cognitive processes and their self-organization as complex dynamic systems. This allowed us to look at the transformation of the personality as an integral body-affective-cognitive reframing and draw a conclusion about the important role in the transformative adult learning of all the extra-rational components of this process.

Keywords: the theory of transformative adult education, Jack Mezirow, system of value-meaning orientations, meaning schemes, meaning perspectives, disorienting dilemma, critical reflection, rational discourse, rational-cognitive approach, "holistic understanding" of human, enactivism, embodied cognition approach, affective framing.

Inna KNYSH

CLASSICAL EDUCATION PARADIGM: SUBJECT-SUBJECT RELATIONS35

The article proves that during the XVII–XIX centuries Ukraine became the state of the Second wave. At the same time, the pre-classical educational paradigm that existed before the seventeenth century no longer met the modern needs and had to give way to the classical one, in which four educational directions were distinguished: Latinophilic; Byzantine-Russian; Slavic-Greek-Latin and Old Believers. Author notes that the further development of the state, society and church in Ukraine has led to the fact that the traditional view of education (characteristic of the States of the First Wave) no longer met the needs of the New Time (the states of the Second Wave), but the organization of education in the Russian (Grecophilic) model for a long time kept Ukraine in a transitional stage. The article contains analysis of the subject-subject aspects of the formation of an educational paradigm in the classical period of the development of science in relations: "Teacher" – "Student", "Teacher" – "Teacher" and "Student" – "Student".

Keywords: classical education, subject-subject, "Teacher", "Student", education paradigm, Latinophilic, Byzantine-Russian, Slavic-Greek-Latin, Old Believers.

Serhiy KAPUSTIN

CONCEPT OF WORLDVIEW IN CONTEXT OF MODERN PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE 43

As noted in the recently published "New Ukrainian School", conceptual framework of the reform of the secondary school, the formation of a person as an individual, preparing person for life in a real society is the immediate task of the school as the main institution of socialization. The school must equip students with knowledge, form the necessary competences, raise values, and most importantly – form a holistic worldview of the individual, which will ensure the orientation in the natural and social environment, the ability to use knowledge, communicate with people. The realization of this task in the modern school is problematic. As practice shows, quite often the graduates of the school do not know the real life, and therefore they enter life with extremely scattered orientations. Formation of a holistic worldview in this context appears to be one of the main tasks of modernizing (upgrading) the school.

Keywords: human, consciousness, worldview, education, science, culture.

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Svitlana SHCHUDLO, Oksana ZABOLOTNA

TRANSFORMATIONAL POTENTIAL OF EMPIRICAL RESEARCH FOR HIGHER EDUCATION: MYTH OR REALITY?50

In the light of current tendencies, the university is viewed as an institution the functions of which are constantly shifting towards research. For satisfying the needs of a research university, the academics should be aware of the procedures and interpretation of the evidence based research which goes far beyond the scope of work of an individual researcher and even a particular university. At this stage, the role of non-governmental organizations uniting academics from different universities is evidently growing. This gives a possibility for the synergy gained by cooperation in interdisciplinary research teams. The article demonstrates the work of such a team within Ukrainian Educational Research Association in the Teacher Programme related Research based on TALIS methodology. The developmental prospects of the research are presented in two ways: on the one hand, as a potential of learning-by-doing in research for developing individual researchers and thus contributing to transforming universities; on the other hand, as a potential for transforming teacher pre-service education based on the data-supported outcomes of the international comparisons.

Keywords: research university, TALIS, international study of learning and teaching, empirical research of education, UARE, teacher.

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

William KOVALENKO

SMART TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL-TECHNOLOGICAL BASES57

The article considers smart technologies, the subject area of which is the idea, types of ideas, their theoretical and methodological substantiation, its methodological and technological bases are outlined in the form of formal and informative logics: transcendental, deontetic, modal, logistics, as well as the main types of signs: words, terms, concepts and mathematical symbols that present ideas, types of ideas in scientific texts as the main means of theoretical and practical training of professional mind and professional understanding of future specialists in higher education institutions.

Keywords: smart technologies, ideas, types of ideas, universal types of activities, their results: things, money, ideas, formal and informative types of logic, types of ideas: scientific, political, national, trade union, legal.

Olga GONCHAROVA

THE NATURE OF THE PEDAGOGICAL TALENT IN THE ASPECT OF POST-NON CLASSICS AND THINKING IN COMPLEXITY64

The task of the practical philosophy of education in the aspect of post-non-classical methodologies and thinking in complexity is the creation of conditions for the self-organization of the student as a subject of education, which is now understood as self-education. The key problem of education is not the transfer of knowledge, but the innovative qualities of person, the ability to create and perceive everything new. In this aspect the teacher's talent is in *managing without managing*, in little resonant impact to push the system to one of its own favorable ways for development, in ensuring self-controlled and self-sustaining development. To effectively solve this problem, it is extremely important to change the style of thinking. To

replace dividing thinking, which forms a one-dimensional vision of the world, there must come the thinking of linking – of different knowledge, parts with the whole, and the whole with parts, comprehending the unity of global and local. It establishes the priority of thinking over the assimilation of knowledge, personal self-adjustment, educational motivation, the ability to work in a team and to recognize the positive in a different perspective over achievements and skills. Education can meet the needs of the time and implement the reform of thinking, if it offers the society new forms of organization of knowledge through changing the content of educational disciplines, individual methods of presentation of knowledge, understanding of education as a person's ability to intellectual search.

Keywords: teach learning, formation, self-development, self-organization, self-education, change of thinking style, thinking in complexity, cognitive-creative potential, self-influence, self-transformation, intellectual search

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Ivan SYLADIY

THE MAIN FACTORS IN THE FORMATION OF DEMOCRATIC VALUES

OF STUDENT YOUTH76

Modern student youth is predominantly a supporter of democratic transformations, and hence of democratic values. However, the contradictory nature of the values of the modern age and the heterogeneity of the student community determine the need to strengthen the targeted influence on the process of generating democratic values for student youth. First of all, the formation of such values should take place in the context of the deployment of freedom as a universal factor in the development of personality. At the same time factors of social and political environment, the influence of close surroundings, media, culture, education and self-education of the individual are traditionally distinguished among the elements of the formation of democratic values of student youth. In this view, special attention is also paid to the non-university activity of educational institution, which covers union, leisure and other activities of student youth.

Keywords: human, youth, values, democratic values, education system, democratic education.

INFORMATION. REVIEW. MESSAGE

CONTENTS

GREETINGS WITH THE ANNIVERSARY

Sergiy KURBATOV

"Without Proofreaders": for the 70th Anniversary of Vasyl Kremen 5

HEAD EDITOR PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO

Education without violence 7

URGENT PROBLEM

Oksana ZAKHAROVA, Zhanna GONCHAROVA

Temporarily displaced universities: the main problems and priority directions
for their solution..... 13

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURY: SEARCH FOR PRIORITIES

Ljudmyla GORBUNOVA

Theory of transformative adult learning: the evolution of concepts and methodologies 23

Inna KNYSH

Classical education paradigm: subject-subject relations..... 35

Serhiy KAPUSTIN

Concept of worldview in context of modern philosophical and pedagogical discourse..... 43

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Svitlana SHCHUDLO, Oksana ZABOLOTNA

Transformational potential of empirical research for higher education: myth or reality? 50

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

William KOVALENKO

Smart technologies in the field of higher professional education:
theoretical-methodological and methodological-technological bases..... 57

Olga GONCHAROVA

The nature of the pedagogical talent in the aspect of post-non-classics and thinking
in complexity..... 64

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Ivan SYLADIY

The main factors in the formation of democratic values of student youth..... 76

INFORMATION. REVIEW. MESSAGE

Abstracting Review of Journal Articles..... 86

Contents 94

To Autors Attention 95

ДО УВАГИ АВТОРІВ ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

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

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

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

4. Редакція не листується з авторами.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

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

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

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

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

3. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:

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

б) прізвищем та ім'ям, назвою статті, ключовими словами та стислою анотацією (300–400 знаків) українською, російською та (700–800 знаків) англійською мовами;

в) УДК.

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

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

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

1. Назва статті.

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

3. Прізвище, ім'я, по батькові.

4. Науковий ступінь, вчене звання.

5. Місце роботи.

6. Посада.

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

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

**Теоретичний
та науково-методичний
часопис**

**ДЕРЖАВНЕ
ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ
ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»**

**Директор видавництва
Олексій ОСЬКІН**

**Головний редактор
редакції журналів
Ніна БЕРІЗКО**

Адреса видавництва:
03680, Київ, вул. Олександра Довженка, 3
Тел.: (044) 456-37-32
Рекламний відділ: тел. (044) 456-37-02
E-mail: pedpressa@ukr.net

**Над номером працювали:
Володимир КОЧУБЕЙ**

Світлана РАДІОНОВА

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

Підписано до друку 11.09.2017 р.
Формат 70 × 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Ум. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 272 пр.
Зам.

Друк ТОВ фірма «АНТОЛОГІЯ»
03680, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3